

„Ganz so weit können wir ja auch nicht laufen!“

# Bewegungserziehung in Kindertageseinrichtungen: Eine international vergleichende, qualitative Analyse

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.

der Fakultät für Bildungswissenschaften  
an der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von  
Ellen Köttelwesch

geboren am 27.1.1984 in Kempen  
Tag der Einreichung: 1.12.2014  
Datum der mündlichen Prüfung: 02.03.2015  
1. Gutachter: Prof. Dr. Werner Schmidt  
2. Gutachter: Prof. Dr. Ulf Gebken

„Das Spiel ist nicht so sehr das Element des Kindes, als vielmehr das einzige Gebiet, auf dem wir ihm in größerem oder kleinerem Umfang gestatten, die Initiative zu ergreifen. Im Spiel fühlt sich das Kind bis zu einem gewissen Grad unabhängig. Alles andere ist eine zeitweilige Gunst, ein momentanes Zugeständnis, auf das Spiel hat das Kind ein Anrecht“ (Korczak, Beiner & Dauzenroth, 1999, S. 87).

Meinen lieben Eltern



# Inhalt

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
1.1	Aktueller Forschungsstand .....	5
<b>2</b>	<b>BEWEGUNG.....</b>	<b>10</b>
2.1	Bedeutungen bzw. Interpretationen von Bewegung .....	12
2.2	Bewegung, Wahrnehmung und Spiel.....	16
2.2.1	Spiel .....	16
2.2.2	Zusammenfassung .....	21
<b>3</b>	<b>FRÜHE KINDHEIT UND BEWEGUNG .....</b>	<b>23</b>
3.1	Die frühe Kindheit.....	24
3.2	Das Bild vom Kind .....	26
3.3	Das Aufwachsen des Kindes.....	27
3.3.1	Demografische Veränderungen.....	28
3.3.2	Kinder in Familien .....	30
3.3.3	Sozialstrukturelle Bedingungen.....	31
3.3.4	Die Gesundheit des Kindes.....	40
3.3.5	Körperlich-sportliche Aktivität und Bewegungsverhalten in früher Kindheit .....	46
3.3.6	Motorische Leistungsfähigkeit in früher Kindheit.....	51
3.3.7	Zusammenfassung .....	55
3.4	Bewegung als Gesundheitsressource früher Kindheit .....	56
3.4.1	Bewegung zur Stärkung persönlicher Verhaltensfaktoren .....	57
3.4.2	Bewegung zur Prävention chronischer Krankheiten .....	60
3.4.3	Bewegung zum Aufbau der motorischen Leistung.....	62
3.4.4	Bewegung zum Aufbau eines aktiven Lebensstils .....	64
3.4.5	Zusammenfassung .....	65
<b>4</b>	<b>BEWEGUNG UND ENTWICKLUNG .....</b>	<b>67</b>
4.1	Entwicklung in früher Kindheit.....	67
4.1.1	Entwicklungsprozesse und -aufgaben .....	71
4.1.2	Pränatale Entwicklung .....	74
4.1.3	Körperlich-motorische Entwicklung .....	75
4.1.4	Die kognitive Entwicklung .....	78
4.1.5	Sozial-emotionale Entwicklung .....	81
4.2	Entwicklung als bewegliches Wechselspiel.....	84
4.3	Bewegung als Entwicklungsvermögen.....	87
4.3.1	Sensomotorik .....	88

4.3.2	Sensumotorik .....	90
4.3.3	Psychomotorik .....	90
4.3.4	Bewegung und Sprache.....	93
4.3.5	Sozialerziehung im Spiel .....	94
4.3.6	Embodiment.....	96
4.3.7	Exekutive Funktionen .....	97
4.3.8	Zusammenfassung .....	99
<b>5</b>	<b>BEWEGUNG UND BILDUNG .....</b>	<b>101</b>
5.1	Bildung in früher Kindheit .....	102
5.1.1	Frühkindliche Bildung als Selbstbildung .....	106
5.1.2	Frühkindliche Bildung als Ko-Konstruktion und Kompetenzentwicklung .....	108
5.1.3	Zusammenfassung .....	110
5.1.4	Bildungsaufgaben, Lernen und Erziehen in früher Kindheit .....	110
5.2	Frühkindliche Bildung als bewegliches Zusammenspiel .....	113
5.2.1	Gesellschaftlich-kulturelle Einflussgrößen FBBE Deutschlands .....	114
5.2.2	Bildungspolitische und institutionelle Rahmenvorgaben FBBE Deutschlands .....	118
5.2.3	Pädagogische Gestaltung (Prozessqualität) .....	130
5.2.4	Resümee und Ausblick .....	137
5.3	Frühkindliche Bildung im internationalen Raum .....	140
5.3.1	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in den skandinavischen Ländern .....	142
5.3.2	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Norwegen.....	150
5.4	Bewegung als Bildungsressource.....	157
5.4.1	Das Zusammenspiel von Bewegen und Lernen .....	157
5.4.2	Bewegung als Bildungsbereich der Curricula.....	161
5.4.3	Bewegung in der Ausbildung des pädagogischen Personals .....	165
5.4.4	Zur Umsetzung von Bewegungserziehung.....	168
5.4.5	Didaktische Empfehlungen an eine Bewegungserziehung.....	173
5.4.6	Zusammenfassung .....	176
<b>6</b>	<b>ZWISCHENFAZIT.....</b>	<b>178</b>
6.1	Bewegung als personale Ressource .....	179
6.1.1	Bewegung als personale Gesundheitsressource.....	179
6.1.2	Bewegung als personale Entwicklungsressource.....	181
6.1.3	Bewegung als personale Bildungsressource.....	181
6.1.4	Zusammenfassung .....	182
6.2	Bewegungserziehung .....	183

<b>7</b>	<b>DARSTELLUNG DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG.....</b>	<b>187</b>
7.1	Qualitative Sozialforschung .....	187
7.2	Dokumentation des Forschungsprozesses .....	190
7.3	Forschungsfrage(n) .....	191
7.4	Erhebungsinstrumente .....	192
7.4.1	Beobachtung .....	192
7.4.2	Interview .....	194
7.4.3	Dokumentenanalyse .....	196
7.4.4	Triangulation .....	196
7.5	Ablauf der Untersuchung .....	198
7.6	Datenanalyse und -auswertung .....	203
7.6.1	Theoretisches Sampling, Fallauswahl .....	203
7.6.2	Theoretische Sättigung .....	204
7.6.3	Theoretisches Kodieren .....	204
7.7	Kritische Reflexion der Methodik .....	208
7.8	Zusammenfassung .....	210
<b>8</b>	<b>ERGEBNISDARSTELLUNG UND DISKUSSION .....</b>	<b>212</b>
8.1	Bildungsverständnis .....	213
8.2	Bewegungsverständnis .....	217
8.3	Dimensionen von Bewegung .....	221
8.3.1	Intentionale Dimension von Bewegung .....	222
8.3.1.1	Sinnliche und körperliche Entwicklung in und durch Bewegung .....	222
8.3.1.2	Motorische Entwicklung in und durch Bewegung .....	223
8.3.1.3	Kognitive und sprachliche Entwicklung in und durch Bewegung .....	224
8.3.1.4	Soziale und emotionale Entwicklung in und durch Bewegung .....	225
8.3.1.5	Gesundheitsförderung und Wohlbefinden in und durch Bewegung .....	228
8.3.1.6	Lernen und Bildung in und durch Bewegung .....	229
8.3.2	Inhaltliche und methodische Dimension von Bewegung .....	231
8.3.2.1	Offene Bewegungsformen .....	231
8.3.2.2	Angeleitete Bewegungsstunden und Bewegungsspiele .....	232
8.3.2.3	Bewegungsparcours .....	233
8.3.2.4	Bewegungsgeschichten, Bewegungstheater .....	234
8.3.2.5	Bewegungsprojekte .....	235
8.3.2.6	Spaziergänge und Ausflüge .....	235
8.3.2.7	Entspannung .....	237
8.3.2.8	Bewegung in verschiedenen Sozialformen .....	237

8.3.3	Materiale Dimension von Bewegung .....	238
8.3.4	Räumliche Dimension von Bewegung .....	239
8.3.5	Zeitliche Dimension von Bewegung.....	241
8.3.6	Zusammenfassung .....	243
8.4	Personale Dimension von Bewegung .....	245
8.4.1	Das Kind/die Kindergruppe .....	246
8.4.2	Die Eltern.....	248
8.4.3	Das pädagogische Personal .....	249
8.4.3.1	Zusammensetzung des pädagogischen Personals.....	250
8.4.3.2	Bewegungsbiografie und Bewegungserziehungskompetenz.....	251
8.4.3.3	Bewegungsbiografie .....	252
8.4.3.4	Bewegungserziehungskompetenz .....	253
8.4.3.5	Die Bewegungstypen.....	254
8.4.4	Zusammenfassung und Ausblick .....	260
8.5	Ländervergleich.....	262
8.5.1	Deutschland, Essen (NRW) .....	262
8.5.2	Norwegen, Oslo .....	265
8.5.3	Zusammenfassung .....	266
8.6	Typisierung der Kindertageseinrichtungen.....	268
8.6.1	Die Qualifizierten.....	269
8.6.2	Die Natürlichen .....	270
8.6.3	Die Vielfältigen .....	271
8.6.4	Die Konservativen .....	272
8.6.5	Zusammenfassung .....	274
8.7	Zwischenfazit .....	276
<b>9</b>	<b>EMPIRISCHE UND THEORETISCHE BEZÜGE .....</b>	<b>279</b>
9.1	Bewegungserziehung in Deutschland.....	280
9.1.1	Mikroebene Individuum.....	280
9.1.2	Mesoebene Kindertageseinrichtung .....	281
9.1.3	Makroebene Gesellschaft .....	282
9.2	Bewegungserziehung in Norwegen .....	284
9.3	Zwischenfazit: norwegische Gelingensbedingungen .....	285
9.4	Diskussion .....	288
9.4.1	Spannungen in der Bewegungserziehung.....	289
9.4.2	Verständnis und Umsetzung von Bewegungserziehung .....	291
9.4.3	Zusammenfassung und Ausblick.....	293
<b>10</b>	<b>FAZIT UND EMPFEHLUNGEN .....</b>	<b>295</b>
10.1	Resümee .....	295
10.2	Handlungsempfehlungen .....	296

10.3	Kritische Reflexion .....	302
10.4	Ausblick .....	304
<b>11</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>306</b>
<b>12</b>	<b>ANHANG .....</b>	<b>325</b>

## Abbildungen

Abb. 1:	Differenzierung motorischer Fähigkeiten nach (nach Bös & Mechling, 1983) .....	14
Abb. 2:	Zusammengefasste Geburtenziffer 2009, Kinder je Frau in ausgewählten EU-Mitgliedstaaten (nach Statistisches Bundesamt, 2012, S. 41) .....	29
Abb. 3:	Erwerbsbeteiligung von Frauen und Männern mit Kindern (unter 18 Jahren im Haushalt) nach Alter des jüngsten Kindes 2010 in Prozent (nach Bundeszentrale für politische Bildung, 2013b, S. 40) .....	34
Abb. 4:	Familien nach monatlichem Nettoeinkommen in der Metropole Ruhr nach Migrationsstatus 2009 (in %) (nach Bos et al., 2012, S. 48).....	37
Abb. 5:	Rate der Kinder im Alter von 0 bis 17 Jahren in Prozent, die in Haushalten mit einem Einkommen unterhalb der Hälfte des jeweiligen Medianeinkommens leben (nach Unicef, 2012, S. 3) .....	38
Abb. 6:	Einschätzung des Gesundheitszustandes als „sehr gut“ oder „gut“ bei Mädchen und Jungen nach Altersgruppen (nach Robert Koch-Institut & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2008, S. 12).....	41
Abb. 7:	Übergewicht (einschließlich Adipositas) und Adipositas bei Drei- bis Sechsjährigen nach Sozialstatus, Anteile (%) (nach Robert-Koch-Institut, 2008, S. 85).....	43
Abb. 8:	Anzahl der Sportunterrichtsstunden in der Schule bzw. Bewegungszeiten im Kindergarten nach Altersgruppe (N = 4.426) (nach Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 155).....	49
Abb. 9:	Bindungen im Kleinkindalter (nach Largo & Benz-Castellano, 2005, S. 81).....	73
Abb. 10:	Gestaltwandel (nach Largo, 2007, S. 11) .....	76
Abb. 11:	Veränderung der mittleren Sprachtestwerte (SSV) im Untertest, Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN; T-Werte) zum ersten und zweiten Messzeitpunkt bei vier- bis fünfjährigen Kindern des unteren Leistungsbereichs in Versuchs- und Kontrollgruppe (nach Zimmer, 2008b, S. 271).....	94



Abb. 12:	Plätze für Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege (Westdeutschland (ohne Berlin): 2006–2013; Angaben absolut und in Prozent (nach Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 308) .....	120
Abb. 13:	Bezugsrahmen zur Spezifizierung pädagogischer Qualität und ihrer Effekte in Kindertageseinrichtungen (nach Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006, S. 415) .....	123
Abb. 14:	Rahmenmodell Professionalisierungsforschung (nach Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 6) .....	133
Abb. 15:	Teilhabequote in Prozent von Kindern im Alter von 1–5 Jahren an FBBE in Norwegen (nach Statistics Norway, 2014) .....	152
Abb. 16:	Schematische Darstellung der Forschungsstrategie (nach Witt, 2001) .....	191
Abb. 17:	Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung (nach Mayring, 1996, S. 63) .....	193
Abb. 18:	Ablaufplan des problemzentrierten Interviews (nach Mayring, 1996, S. 53) .....	195
Abb. 19:	Perspektiven-/Methodentriangulation (nach Miethling, 2008, S. 211) .....	197
Abb. 20:	Zeitliche Übersicht der Forschungsarbeit (eigene Darstellung) .....	202
Abb. 21:	Screenshot der Auswertungssoftware Maxqda (eigene Darstellung) .....	208
Abb. 22:	Untersuchungspläne und Verfahren qualitativer Forschung (nach Mayring, 1996, S. 109) .....	210
Abb. 23:	Dimensionen von Bewegung (eigene Darstellung) .....	221
Abb. 24:	Schema äußerer Einflussgrößen auf frühkindliche Bewegungsaktivität (eigene Darstellung) .....	246
Abb. 25:	Bewegungsprofil des pädagogischen Personals (eigene Darstellung) .....	252

Abb. 26:	Verteilung Bewegungstyp in deutschen KITAS (eigene Darstellung) .....	259
Abb. 27:	Verteilung Bewegungstyp in norwegischen KITAS (eigene Darstellung) .....	260
Abb. 28:	Übersicht über die Ergebnisdarstellung (eigene Darstellung) .....	276

## Tabellen

Tab. 1:	Funktionen von Bewegung (nach Zimmer, 1994). ....	13
Tab. 2:	Dominierende Spielformen im Laufe der Entwicklung (nach Zimmer, 1994, S. 86) .....	20
Tab. 3:	Einteilung der Lebensabschnitte nach dem Alter (nach Rossmann, 2012). ....	25
Tab. 4:	Erwerbstätigkeit von Frauen im Alter von 20 bis 49 Jahren nach Anzahl der Kinder (nach Bundesregierung, 2008, S. 96).....	33
Tab. 5:	Armutsrisikoquoten nach Haushaltstypen 2005 in Prozent (nach Bundesregierung, 2008, S. 92) .....	36
Tab. 6:	Häufigkeit der Sportausübung drei- bis sechsjähriger Mädchen und Jungen nach Organisationsform, Anteile (%) (nach Robert-Koch-Institut, 2008, S. 95).....	50
Tab. 7:	Aktivitätsgruppen (Index: Freizeit- und Vereinssport) differenziert nach Altersgruppen und Geschlecht (N = 4.315) (nach Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 198).....	51
Tab. 8:	Erikson und Freuds psychosoziale Krisen, psychosexuelle Stadien (nach Thomas & Feldmann, 2002, S. 140 f.). ....	72
Tab. 9:	Grobmotorische Entwicklung im Vorschulalter (nach Rosenkötter, 2013, S. 30 ff.).....	77
Tab. 10:	Didaktik der frühen Kindheit (eigene Darstellung in Anlehnung an Drieschner & Gaus, 2010, S. 184 ff.; Liegle, 2010, S. 13). ....	111
Tab. 11:	Geburtenquote im Jahr 2009 (nach Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2010, S. 8). ....	144
Tab. 12:	Bildungsausgaben in Prozent des Bruttoinlandproduktes (nach Organisation for Economic Cooperation and Development, 2013, S. 234) .....	146
Tab. 13:	Beschäftigte in Kindergärten in Norwegen nach Position und Geschlecht (nach Statistics Norway, 2014). ....	155
Tab. 14:	Übersicht über die Bildungspläne der Bundesländer (nach Zimmer, 2008a, S. 226).....	163

Tab. 15:	Transkription der Interviewaufzeichnungen (eigene Darstellung) .....	200
Tab. 16:	Übersicht über das Textmaterial der empirischen Untersuchung (eigene Darstellung) .....	201
Tab. 17:	Darstellung von Code und Subcode (eigene Darstellung).....	206
Tab. 18:	Auswertungsschema der empirischen Untersuchung (eigene Darstellung) .....	213
Tab. 19:	Übersicht der Bewegungstypen (N = 32 in 8 Einrichtungen) (eigene Darstellung).....	258
Tab. 20:	Übersicht der Bewegungstypen in Deutschland (N = 16 in 4 Einrichtungen) (eigene Darstellung).....	258
Tab. 21:	Übersicht der Bewegungstypen in Norwegen (N = 16 in 4 Einrichtungen) (eigene Darstellung).....	259
Tab. 22:	Ländertypische Merkmale von Bewegungserziehung (eigene Darstellung) .....	267
Tab. 23:	Übersicht über die Typen der Kindertageseinrichtungen (N = 8) (eigene Darstellung) .....	273
Tab. 24:	Übersicht über die Typen der Kindertageseinrichtungen in Essen exemplarisch für Deutschland (N = 4) (eigene Darstellung) .....	274
Tab. 25:	Übersicht über die Typen der Kindertageseinrichtungen in Oslo exemplarisch für Norwegen (N = 4)(eigene Darstellung) .....	274

## 1 Einleitung

Bewegung und Spiel werden per se mit Kindheit in Verbindung gebracht. Im Alter von ein bis sechs Jahren spielen Kinder die meiste Zeit des Tages. Beim Spielen werden Bewegungen vollzogen; zugleich sind Bewegungsaktivitäten von spielerischen Elementen durchdrungen (vgl. Scheuerl, 1997, S. 198).

„Ich kann mir schlechthin keine Art von Spiel vorstellen, die nicht Bewegungsabläufe enthielten oder, genauer gesagt: die nicht dadurch definiert werden können, daß sie bestimmte Formen von Bewegung, eine je bestimmte Bewegungsgestalt sind“ (Scheuerl, 1997, S. 198).

Spielerische Bewegungsvollzüge hinterlassen Eindrücke, Erlebnisse und Emotionen beim Kind (vgl. Schmidt, 2002, S. 114 f.). Nach Grupe und Krüger (2007) ist „Bewegung zum einen ‚Vermittlung zur Welt‘ und zum anderen ‚Wahrnehmung der Welt‘, sie ist ‚Organ‘ ihrer Erfahrung und ‚Instrument‘ ihrer Gestaltung in einem“ (Grupe & Krüger, 2007, S. 246). Sich zu bewegen und zu spielen enthält symbolische, sinnliche und sensible Aspekte. Nach Scherler (1975, S. 18 ff.) sind Spiel und Bewegung als „Ausdruck einer allgemeinen Handlungsfähigkeit des Kindes“ zu verstehen.

Aus Kindersicht hat der oder die Spielende Lust am Spiel, Lust an der Funktion. Sind spielerische Bewegungsvollzüge primär gegenwartserfüllend und zweckfrei, so darf diese Zweckfreiheit nach Dewey (1964; 2011) nicht als Sinnfreiheit falsch verstanden werden. Das Spiel findet in der Gegenwart statt, richtet seine Wirkung zugleich auf die Zukunft. Das spielende Kind tut etwas, bewirkt etwas, reagiert auf etwas.

„Das Spiel hat einen Zweck im Sinne eines leitenden Gedankens, der die Richtung und die Aufeinanderfolge der einzelnen Akte bestimmt, ihnen Sinn gibt. Spielende Menschen tun nicht eben etwas (machen nicht lediglich äußere Bewegungen), sondern versuchen etwas Bestimmtes zu tun oder zu bewirken; ihre geistige Haltung schließt Vorwegnahmen ein, die ihre augenblicklichen Reaktionen auslösen“ (Dewey & Oelkers, 2011, S. 269).

Dem Spiel und der Bewegung lassen sich darüber hinaus pädagogische Wirkungen beimessen. Im spielerischen Bewegungsvollzug erfahren Kinder Möglichkeiten des Explorierens, Fantasierens, Konstruierens, des symbolischen und sozialen Handelns. Leitsätze wie „Bewegung ist das Tor zum Lernen“, „Toben macht schlau“ oder „Bewegung ist der Motor der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung“ spiegeln die pädagogischen Hoffnungen und Chancen wider, die mit Bewegung verbunden und intendiert werden.

Bewegung und Spiel als primäre Aktivität der frühen Kindheit vollzieht sich sowohl in der Familie als auch im öffentlichen Raum frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)<sup>1</sup>. Die Familie gilt als primäre Sozialisati-

---

<sup>1</sup> Die öffentliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter von ein bis sechs Jahren wird folgend mit FBBE abgekürzt.

onsinstanz früher Kindheit. Darüber hinaus erfährt die öffentliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren eine hohe gesellschaftliche, politische und fachliche Aufmerksamkeit. Die Bildung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren ist in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt. Internationale Vergleichsstudien zeigen, dass die frühe Kindheit für die Initiierung von Lern- und Bildungsprozessen anerkannte Strukturen und Qualitäten verlangt.

In Deutschland gewährleisteten Maßnahmen der vergangenen Jahre eine quantitative Zunahme frühkindlicher Betreuungsplätze. Seit dem 1. August 2013 hat jedes Kind mit Vollendung des ersten bis zum vollendeten dritten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in der Kindertagespflege. Dies ist im Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Kinderförderungsgesetz – KiföG) vom 10. Dezember 2008 festgeschrieben. Eltern, die ihre Kinder dieses Alters privat betreuen, erhalten eine monatliche Zahlung, ein Betreuungsgeld. Seit 1996 hat jedes Kind, das das dritte Lebensjahr vollendet hat, bis zur Einschulung einen Anspruch auf einen Kindergartenplatz (§ 24 des SGB VIII, Artikel 1). Die Zunahme frühkindlicher Betreuungsangebote wird weiter intendiert. Die Teilhabequote an Angeboten der FBBE von Kindern im Alter von vier bis fünf Jahren ist in der Mehrzahl der Bundesländer sehr hoch und nähert sich einer Vollversorgung an, wobei zeitliche und regionale Unterschiede zu erkennen sind. Bei jüngeren Kindern, insbesondere mit Migrationshintergrund, zeigt sich ein anderes Bild, sie besuchen zu einem geringeren Anteil Einrichtungen der FBBE. Dennoch ist ein Trend dahingehend erkennbar, dass „die Kindertagesbetreuung für zweijährige Kinder (...) zu einer biografischen Normalerfahrung zu werden scheint; und auch für Einjährige nehmen die entsprechenden Anteile kontinuierlich zu“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 309).

Analog zu einem quantitativen (Platz-)Ausbau ist die Frage nach der Qualität der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtungen in den Fokus der fachlichen und öffentlichen Diskussion gerückt. Experten befürchten, dass der rasante Ausbau der öffentlichen Betreuung für Kleinkinder zu einem massiven Qualitätsverlust führt. Damit Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes in Einrichtungen der FBBE entfaltet werden können, bedarf es qualitativer Standards und Weiterentwicklungen. Die Autoren der OECD-Studie *Starting Strong* betonen das Zusammenspiel des quantitativen und qualitativen Ausbaus öffentlicher Angebote der FBBE.

„Durch eine alleinige Ausweitung des Zugangs zu den Angeboten ohne Berücksichtigung der Qualität werden weder gute Ergebnisse für die Kinder noch langfristige Produktivitätsvorteile für die Gesellschaft erzielt. Forschungsergebnisse haben sogar gezeigt, dass eine geringe Qualität langfristig negative Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben kann, statt positive Effekte zu bewirken“ (Organisation for Economic Cooperation and Development, Deutsches Jugendinstitut e. V. & Hrsg., 2012, 2013, S. 13).

In finanziellen Zuschüssen (von Bund und Ländern zur Verbesserung der Rahmenbedingungen), Bildungsoffensiven (Akademisierungsbestrebungen, z. B. Profis in Kitas der Robert-Bosch-Stiftung) und Professionalisierungsmaßnahmen (z. B. WiFF Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte des Deutschen Jugendinstituts) offenbaren sich Bestrebungen, die Qualität der pädagogischen Arbeit von FBBE zu verbessern. Die Akademisierung des pädagogischen Personals gilt als ein notwendiger, jedoch nicht ausreichender Schritt, die Professionalisierung der Frühpädagogik voranzutreiben. Gleichwohl ist die Frühpädagogik eine junge Wissenschaftsdisziplin, die sich hinsichtlich ihres Selbstverständnisses (Bildungs- und Entwicklungsverständnis, Bildungsauftrag, Didaktik, Erziehungs- und Lernformen) und ihrer Professionalisierungsbestrebungen in einem Entwicklungsprozess befindet.

Als weitere Maßnahme einer Qualitätsoffensive im Sektor der FBBE gilt die Etablierung von Bildungs- und Erziehungsplänen. Mit Beginn des 21. Jahrhunderts haben alle Bundesländer Bildungs- und Erziehungspläne für den Elementarbereich entwickelt. Diese unterscheiden sich u. a. erheblich in Bezug auf die Verbindlichkeit und den Umfang sowie auf die zugängliche Altersgruppe der Kinder. Verschiedene (Erziehungs-)Verständnisse, Zielsetzungen, thematische Schwerpunktsetzungen und methodische Empfehlungen sind darin formuliert. Alle Erziehungs- und Bildungspläne teilen jedoch den Grundgedanken, den Bildungsauftrag des Elementarbereichs zu stärken und zu manifestieren.

Richtet sich der Blick auf den Stellenwert von Bewegungserziehung in früher Kindheit, so stellen Zimmer (2008a) und Fischer (2010) dar, dass das Thema Bewegung in den Bildungs- und Erziehungsplänen des Elementarbereichs aller Bundesländer berücksichtigt wird, allerdings mit verschiedenen Begründungszusammenhängen. Ein vorwiegend körperbezogenes Verständnis von Bewegung herrscht in der Mehrzahl der Bildungs- und Erziehungspläne vor.

„Körperliche Aktivität dient der Befriedigung der Grundbedürfnisse und wird als Bedingung für das Wohlbefinden gesehen, versteht sich als Haltungs- und Kräftigungsschulung, zielt auf die Förderung des Körperbewusstseins und der Körperkoordination“ (Fischer, 2010, S. 125).

Eine Ausnahme bilden die Bildungsempfehlungen Nordrhein-Westfalens, die Bewegung nicht vorrangig in ihrer physischen und funktional-motorischen Dimension verstehen.

Das Thema Bewegungserziehung in der theoretischen Analyse und praktischen Umsetzung im Bereich der FBBE bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Forschungsarbeit. Erziehung ist nach Liegle (2010) die „Ermöglichung von, bzw. die Aufforderung zu Bildung“ (Liegle, 2010, S. 12). Die Ermöglichung von bzw. die Aufforderung zu Bildung in, durch und mit Hilfe von Bewegung in Kindertageseinrichtungen wird folgend analysiert.

Die Darstellungen offenbaren zum einen, dass Bewegungserziehung ein Querschnittsthema früher Kindheit sein sollte, da sich Kinder insbesondere in den ersten Lebensjahren vorrangig bewegt entwickeln und bilden (vgl. u. a. Bahr et al., 2012; Zimmer, 2008a). Auf der anderen Seite verdeutlichen die Erörterungen, dass – trotz der Berücksichtigung von Bewegung in den Bildungs- und Entwicklungsplänen – die Bewegungserziehung in der Pädagogik der frühen Kindheit bislang keine bedeutsame Rolle spielt (Fischer, 2010, Moser, 2012, 2012; Ungerer-Röhrich, Popp & Wolf, 2012).

Die theoretischen Analysen gliedern sich dahingehend, dass

- in Kapitel 2 der Frage nachgegangen wird, was *Bewegung* in früher Kindheit anschaulich bedeutet, welche Chancen und Möglichkeiten daran geknüpft sind.
- In Kapitel 3 wird die *frühe Kindheit* präzise betrachtet. Der Vollzug des kindlichen Aufwachsens wird ebenso dargestellt wie der Gesundheitszustand von Kindern in den ersten sechs Lebensjahren. Die Darstellungen schließen mit der Erläuterung der Fragestellung ab, inwiefern *Bewegung als Gesundheitsressource* früher Kindheit zu verstehen ist.
- Kapitel 4 widmet sich dem frühkindlichen *Entwicklungsprozess* in verschiedenen Entwicklungsdimensionen. Der Stellenwert von Bewegung im frühkindlichen Entwicklungsprozess wird vielseitig beleuchtet.
- In Kapitel 5 wird das *Bildungsverständnis* früher Kindheit dargestellt. Zugleich beziehen sich die Erläuterungen auf das *Bildungssystem* früher Kindheit in Deutschland und Norwegen. Die Aussage *Bewegung als Bildungsressource* früher Kindheit wird ebenso diskutiert wie didaktische Anforderungen an eine Bewegungserziehung.
- Kapitel 6 fasst die theoretischen Analysen zusammen und benennt Potenziale und Ansprüche an eine Bewegungserziehung in FBBE.

Im empirischen Teil der Arbeit wird das Verständnis, die Gestaltung und Umsetzung von Bewegungserziehung in ausgewählten Kindertageseinrichtungen in Deutschland und Norwegen untersucht. Die didaktische Umsetzung von Bewegungserziehung in FBBE wird analysiert. Im qualitativen Forschungsdesign wird der zentralen Forschungsfrage nachgegangen: „Was bedeutet Bewegungserziehung in ausgewählten Tageseinrichtungen für Kinder im Alter von 1 bis 6 Jahren?“ Die Darstellungen des Bildungsbereichs Bewegung in den Empfehlungen und Rahmenplänen in Nordrhein-Westfalen und Norwegen bilden den dokumentarischen Zugang. Die praktische Umsetzung von Bewegungserziehung in FBBE steht darüber hinaus im Mittelpunkt des Interesses. Die Analysen orientieren sich u. a. an den Leitfragen, ob alle bewegten Handlungen von Kindern unter sechs Jahren als Selbstzweck und Handlungsvollzug pädagogische Potenziale beinhalten, und wie Bewegung



und Spiel durch das pädagogische Personal arrangiert, gestaltet und unterstützt werden sollte.

Der Aufbau des empirischen Forschungsdesign ist in Kapitel 7 beschrieben. Die Ergebnisse der Untersuchung werden in Kapitel 8 verdeutlicht und diskutiert. Den Abschluss der Arbeit bildet die Verknüpfung von theoretischen mit empirischen Erkenntnissen (Kapitel 9) und der Formulierung von Handlungsempfehlungen (Kapitel 10).

Ausblickend ist darzustellen, dass Bewegungserziehung Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im Alter von ein bis sechs Jahren erzielt. Nach Bahr und Mitautoren (2012) wird der Stellenwert des Bildungsbereichs Bewegung in der Wissenschaft als hoch bewertet (vgl. Bahr et al., 2012, S. 98 ff.). Im sportpädagogischen Kontext fehlen jedoch Forschungsprojekte, die der Positionsbestimmung dienen und zu Umsetzungsmaßnahmen anregen, Bewegungserziehung spielt in der Pädagogik der frühen Kindheit eine untergeordnete Rolle (vgl. Ungerer-Röhrich et al., 2012, S. 273). Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund erstaunlich, dass u. a. Scherler (1975), Grupe (1989) und Kurz (1978) bereits in den 1970er-Jahren aus sportpädagogischer Sicht die Herausforderungen und Potenziale, die mit Bewegungserziehung in früher Kindheit einhergehen, hervorgehoben haben. Gegenwärtig stellt sich die Frage, ob Bewegungserziehung in Einrichtungen der FBBE adäquat umgesetzt wird. Diesbezüglich erscheint der Blick auf die europäische Perspektive lohnend zu sein. In den skandinavischen Ländern, die für ihre Wohlfahrtspolitik bekannt sind, wird dem Körper und der Bewegung in früher Kindheit ein hoher Stellenwert beigemessen (vgl. Moser, 2007; Ungerer-Röhrich et al., 2012). Thomas Moser ermöglichte den Zugang zum norwegischen Forschungsfeld und zu Einrichtungen der FBBE. Diese Arbeit möchte den sportpädagogischen Diskurs aufnehmen, der gegenwärtig und zukünftig im Themenbereich der Bewegungserziehung in Deutschland zu führen ist. Die norwegische Perspektive trägt dazu bei, Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen zu ermitteln.

## **1.1 Aktueller Forschungsstand**

Die Sportpädagogik, die sich nach Grupe (2001, S. 13) mit Erziehung, Bildung und Entwicklung im, durch, mit Hilfe und aus Anlass des Sports beschäftigt, richtet den Blick über die Schule hinaus auf verschiedene Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. Sportpädagogische Fragestellungen beschäftigen sich mit dem bildenden und erzieherischen Gehalt von Bewegung, Spiel und Sport. Der bildende und erzieherische Gehalt von Bewegung und Spiel in früher Kindheit, in Institutionen der Elementarpädagogik, wird in der deutschen sportwissenschaftlichen Gemeinschaft vernachlässigend thematisiert. Zwar gibt es seit dem Jahr 2010 in der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft einen Ad-hoc-Ausschuss zum Thema Elementarbereich.

Dennoch findet die frühe Kindheit kaum Eingang in die sportwissenschaftliche, sport- und bewegungspädagogische Diskussion. Ungerer-Röhrich und Mitautoren betonen, dass Bewegungserziehung „weder national noch international in der Pädagogik der frühen Kindheit eine bedeutsame Rolle (Ausnahme Körper und Bewegung in den nordischen Ländern)“ (Ungerer-Röhrich et al., 2012, S. 273) spielt. Ebenso misst Moser (2012) der Sportwissenschaft ein geringes Interesse an Kindergärten bei.

Im deutschsprachigen Raum hat sich eine geringe Anzahl an Sport- und Bewegungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler (u. a. Zimmer, Ungerer-Röhrich, Hunger, Scheid, Schwarz) Themenfeldern der frühen Kindheit gewidmet. Als exemplarische Forschungsgebiete gelten:

- Bewegung und Sprache (Zimmer),
- gendertypische Körper- und Bewegungssozialisation (Hunger),
- Gesundheit, Bewegung und Bildung (Ungerer-Röhrich),
- motorische Entwicklungsförderung (Scheid),
- Bewegungs- und Sportkindergärten (Schwarz),
- Bewegung und Wahrnehmung (Fischer).

Darüber hinaus setzen sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des Kinder- und Jugendgesundheits surveys, der sogenannten KiGGs-Studie, systematisch mit dem Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen auseinander und führen u. a. Motorik-Tests durch. Kooperationen und Weiterbildungsmaßnahmen zwischen Sportwissenschaft und Elementarpädagogik, wie z. B. das Projekt „Kinder bewegen“ der Universität Duisburg-Essen (Schmidt) und der Alfried Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung, werden punktuell, jedoch nicht flächendeckend verwirklicht.

Es zeigt sich, dass die breite Aufmerksamkeit für die Altersgruppe der Ein- bis Sechsjährigen und für den Bildungsauftrag des Bereichs FBBE auch zu Initiativen und wissenschaftlich begleiteten Ansätzen in der Sportwissenschaft geführt hat. Der Ad-hoc-Ausschuss Elementarbereich plant u. a. ein Positionspapier der Sportwissenschaft zur frühen Kindheit (0–6 Jahre), das der sportwissenschaftlichen Positionsbestimmung dienen, Aktivitäten und Umsetzungsmaßnahmen anregen und eine Vernetzung mit Partnern ermöglichen soll.

Dennoch erscheinen die Initiativen und Projekte als nicht ausreichend. Der Ad-hoc-Ausschuss Elementarbereich der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften formuliert selbstkritisch: „Die frühe Kindheit wird als ein Querschnittsthema der sportwissenschaftlichen Disziplinen angesehen. Die Sportwissenschaft hat es bisher versäumt, an den zahlreichen Aktivitäten in Forschung und Ausbildung in anderen Disziplinen und Vereinigungen in ausreichendem Maße zu partizipieren. Eine Folge scheint die unzureichende Berücksichtigung der Bewegung in pädagogischen Konzepten und Ausbildungen zu sein“ (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft).

Weiter nennen die Autoren: „Wenn man Bewegung auch als Schlüssel für die erfolgreiche Entwicklung von Kindern in vielen anderen Bereichen wie Sprache, Naturwissenschaften oder Gesundheit versteht, so sind unsere Initiativen noch völlig unzulänglich“ (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft).

Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund der Forderung nach einer verstärkten Akademisierung der Erzieherausbildung und Ansprüchen zur Verbesserung der Qualität der pädagogischen Arbeit erstaunlich.

Ungerer-Röhrich und Mitautoren klären auf, dass „Sportwissenschaften an den Universitäten angesiedelt sind und nicht an Fachhochschulen, die aktuell die meisten Initiativen verantworten. Zum anderen hat sich die Sportwissenschaft lange nicht für ‚kleine Kinder‘ interessiert. Und schließlich müssen auch noch beide Bereiche – Sportwissenschaft und Elementarpädagogik – zusammenkommen. Das ist angesichts der großen Herausforderungen, die aktuell an Akteure im Elementarbereich gestellt werden, keine leichte Aufgabe“ (Ungerer-Röhrich et al., 2012, S. 273).

Sportwissenschaft und Elementarpädagogik in Forschung, Entwicklung und Implementierung von Studiengängen, Aus-, Fort- und Weiterbildungen enger miteinander zu verzahnen scheint eine erforderliche und nützliche Aufgabe der Gegenwart und Zukunft zu sein.

Neben der dargestellten sportwissenschaftlichen Vereinigung sind Themenfelder der Frühpädagogik Ausgangspunkt zahlreicher aussichtsreicher Forschungsprojekte (siehe Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Der Studiengang „Pädagogik der frühen Kindheit“ ist als Bachelorstudiengang an 60 Fachhochschulen etabliert. Ein aufbauender Masterstudiengang ist an 12 Fachhochschulen studierbar. Institute, wie das niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) um Renate Zimmer forschen, publizieren und bilden aus zur Förderung und Begleitung von Kindern von ein bis sechs Jahren im sozialen Kontext. Forschungsprojekte u. a. zu Bewegung und Psychomotorik sind Teil der Institutsarbeit. Trends, Weiterentwicklungen, Maßnahmen und Profilierungen sind erkennbar, die sich z. B. im Bachelorstudiengang „Kindheitspädagogik“ mit dem Schwerpunkt „Bildung durch Bewegung“ widerspiegeln. An der Fachhochschule Niederrhein wird dieser Studiengang zum Wintersemester 2013/14 im Fachbereich Sozialwesen (Jasmund) erstmals angeboten (vgl. HS Niederrhein, 2014).

Als gewinnbringendes Beispiel sei BiK „Bewegung in der frühen Kindheit“ genannt. Das Forschungsprojekt, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, thematisiert die Bedeutung des Phänomens Bewegung in der Entwicklung, Bildung und Förderung von Kindern bis zum Eintritt in die Schule. In der Projektbeschreibung heißt es, dass der Frage nachgegangen wird „ob der in der aktuellen wissenschaftlichen nationalen und internationalen sowie interdisziplinären Fachdiskussion einhellig als hoch bewertete

Stellenwert des ‚Bildungsbereichs Bewegung‘ tatsächlich in der institutionellen frühkindlichen Bildung seinen adäquaten Niederschlag findet“. Ein Schwerpunkt der Untersuchungen bezieht sich dabei auf aktuelle Professionalisierungs- und Akademisierungsprozesse frühpädagogischer Fachkräfte im Themenfeld der Bewegungserziehung. Das Forschungsteam um Fischer beschäftigt sich theoretisch und empirisch mit dem Bewegungsverständnis früher Kindheit in FBBE. Dabei stellen die Autoren einen Wandel im zeithistorischen Trend fest. Die frühere Denkweise, dass das Einüben von vielfältigen Bewegungen zu einer Verbesserung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten führt, wird heute um eine entwicklungs- und bildungstheoretische Dimension erweitert. Bewegung als Querschnittsthema FBBE meint, dass frühkindliche Bewegungsaktivitäten auf die Entwicklung aller Persönlichkeitsbereiche des Kindes wirken. Fischer und Mitautoren differenzieren das Bewegungsverständnis in

- Bewegung als Lerngegenstand, d. h., Bewegung trägt zur Entwicklung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten bei und ermöglicht somit ein bewegtes Leben;
- Bewegung als Medium der Gesundheitserziehung, d. h., dass durch Bewegung physische (und psychische) Gesundheitsressourcen gestärkt werden;
- Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung, d. h., dass Bewegung und Körperlichkeit eine fundamentale und verbindende Bedeutung für alle Entwicklungsbereiche einnehmen;
- Bewegung als Medium des Lernens, d. h., dass Kinder in der Bewegung lernen, sich selbst zu bilden (vgl. Bahr et al., 2012, S. 98 ff.).

Es lässt sich zusammenfassen, dass – insbesondere außerhalb der Grenzen der deutschen sportwissenschaftlichen Gemeinschaft – Bestrebungen bestehen, Bewegungserziehung in FBBE zu erforschen, zu thematisieren, weiterzuentwickeln und zu implementieren. Es bedarf weitergehender systematischer Analysen, Verknüpfungen (zwischen Sportpädagogik und Elementarpädagogik), Forschungen und Handlungsempfehlungen im Bereich der Bewegungserziehung. Diese lassen sich z. B. in Fragen nach

- den Professionalisierungsmaßnahmen des pädagogischen Personals hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Aspekten der Körperlichkeit von Kindern,
- einer Curriculumsentwicklung für Bewegungserziehung und
- der Bestimmung von Qualitätsmerkmalen einer Bewegungserziehung ausdrücken.

In den nordeuropäischen Ländern stellt sich die Diskussion anders dar. Moser (2007) verweist darauf, dass den skandinavischen Ländern eine quantitative und qualitative Vormachtstellung und ein steigendes Interesse am Elementarbildungsbereich zuzuschreiben ist (vgl. Moser, 2007). Wie Unge-

rer-Röhrich und Mitautoren betonen, wird der Bewegungserziehung – Körper und Bewegung – in den nordischen Ländern eine hohe Bedeutung zugesprochen (Ungerer-Röhrich et al., 2012, S. 273). Im Folgenden wird die Betrachtung des norwegischen Systems frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung mit dem Schwerpunkt auf Bewegungserziehung in den Analysen berücksichtigt.

## 2 Bewegung

Der Mensch kann und muss sich aufgrund seiner Körperlichkeit bewegen. Sind die Bewegungen im Säuglingsalter noch unwillkürlich und unkoordiniert, können sie sich im Laufe der Entwicklung hin zu grob- und feinmotorischen Handlungen entfalten (vgl. Ehni, Kretschmer & Scherler, 1985, S. 14 f.) Scherler (1975) weist darauf hin, dass sich der alternde Mensch anders und aus anderen Gründen bewegt als das Kind. Neben dem Alter nimmt die gegenwärtige (Lebens-)Situation Einfluss auf den Bewegungsvollzug.

„Während die Bewegung für das Kind Mittel und Teil der explorativen Auseinandersetzung mit der Welt ist, stellt sie für den alternden Menschen eher einen Anlass der Selbstzuwendung dar“ (Scherler, 1975, S. 19).

Der Mensch kann sich selbst oder eine Sache bewegen, von anderen oder Sachen bewegt werden. Die Selbst- oder Fremdbewegungen sind untrennbar mit Eindrücken und Sinneswahrnehmungen verbunden (vgl. Ehni et al., 1985, S. 14 f.).

### Definition

Der Versuch, Bewegung und synonym dazu körperliche Aktivität zu definieren, zeigt, dass es sich um Oberbegriffe handelt, zu denen Aktivitäten im Beruf, im Haushalt und in der Freizeit zählen. Körperliche Aktivität kann vielfältige Formen einnehmen. Im Hinblick auf die Komplexität, Präzision und Schnelligkeit unterscheiden sich Bewegungen voneinander. Rommel, Lampert und Bös (2008) definieren darüber hinaus Bewegung als körperliche Aktivität insofern, als dass sie im Gegensatz zum körperlichen Ruhezustand einen erhöhten Energieverbrauch zur Folge hat.

Es wird zudem zwischen einer äußeren und inneren Sicht auf Bewegung unterschieden. Von außen können Bewegungen objektiv beschrieben und analysiert werden. Damit sind z. B. erfasste und erklärbare Orts- und Lage- und Massenveränderungen gemeint. Bewegungswissenschaftler beschäftigen sich z. B. mit dem „*Außenaspekt* oder *Produktbereich*, d. h. auf die sportlichen *Bewegungen* und *Haltungen* als in Raum und Zeit beobachtbare Erscheinungen und Veränderungen“ (Roth & Willimczik, 1999, S. 10).

Zum anderen richtet sich der Blick auf „den *Innenaspekt* oder *Prozessbereich*, d. h. auf die Gesamtheit der internen Vorgänge, die die wahrnehmbaren Vollzüge erst ermöglichen. Im Zentrum steht dabei die Analyse der koordinativen Steuerungs- und konditionellen Funktionsprozesse, die unter dem Begriff der Motorik zusammengefasst werden“ (Roth & Willimczik, 1999, S. 10).

Modelle motorischen Lernens beschäftigen sich mit Handlungsstrukturen des Sich-Bewegens. In der Bewegungslehre werden zudem Fragen an Lern-, Denk- und Motivationsprozesse des Handelnden bei der Lösung von Bewegungsaufgaben gerichtet. Neben der naturwissenschaftlichen Betrachtungs-

weise einer Außen- und Innenperspektive von Bewegung liegt der Fokus im Folgenden auf der geisteswissenschaftlichen und anthropologischen Sichtweise von Bewegung. Bewegung wird dahingehend analysiert, was sie für das Subjekt bedeutet. Ehni (1985) weist darauf hin, dass „ein Verstehen von Bewegung (...) nicht unabhängig vom Subjekt, das Bewegung erfährt, wahrnimmt, beobachtet, macht“ (Ehni et al., 1985, S. 16), erfolgen kann. Wahrnehmung und Bewegung stehen in enger Beziehung zueinander. Nach Dordel (2007), ist Wahrnehmung mehr als das Funktionieren von Sinnesorganen (vgl. Dordel, 2007, S. 170 ff.). Die menschliche Wahrnehmung ist von den Strukturen des Zentralnervensystems abhängig und zugleich ein subjektiver Prozess. Um etwas wahrzunehmen, werden Reize gefiltert und die Aufmerksamkeit auf etwas Bestimmtes gerichtet. In der Bewegung werden Wahrnehmungen als Informationen aufgenommen. In der Bewegung erfährt das Subjekt etwas über den eigenen Körper, über die Bewegung und somit auch über sich selbst. Bewegungen sind als Handlungen zu verstehen, die bewusst gesteuert werden können (vgl. Grupe & Krüger, 2007, S. 235 ff.). Reflexe, die ebenfalls als Bewegungen zu verstehen sind, sind im sportpädagogischen Interesse irrelevant. Das menschliche Bewegungsverhalten ist – im Gegensatz zur Tierwelt – von einer Verantwortungsübernahme für das Ausführen oder Unterlassen von Bewegungen gekennzeichnet.

„Der Mensch dagegen ist in der Lage, seine Bewegungen bewusst zu steuern; seine Impulse zu kontrollieren, zurückzuhalten oder auch im für ihn entscheidenden Moment richtig einzusetzen“ (Grupe & Krüger, 2007, S. 246).

Der Mensch verfügt über ein Bewegungsrepertoire, das erlernt, vollzogen und verändert werden kann. Die Formen des Sich-Bewegens stehen in einem kulturellen Kontext und orientieren sich an sozialen Bezügen. Das Subjekt kann sich auf unterschiedliche Art und Weise in verschiedenen Gegebenheiten, in unterschiedlichen Situationen und Umgebungen bewegen.

### Formen von Bewegung

Die Grundformen von Bewegungen können unterschieden werden in

1. sich fortbewegen (d. h. Gleiten, Laufen, Klettern, Springen auf verschiedenen Untergründen, im Wasser, im Spiel, zur Musik),
2. Geräte bewegen (d. h. Ziehen, Werfen, Rollen verschiedener Materialien, z. B. auf dem Eis, im Sand),
3. sich an Geräten bewegen (d. h. Hängen, Balancieren, Schaukeln in verschiedenen Körperlagen),
4. sich mithilfe von Geräten bewegen (d. h. Rad fahren, Inline skaten, mit Rollbrettern fahren) (vgl. Zimmer, 1994).

Bewegungserfahrungen sind Körpererfahrungen und zugleich Welterfahrungen. Das Sich-Bewegen impliziert Erkenntnisse, die von pädagogischem Wert sein können. Diese werden im Folgenden als Bedeutungen bzw. Interpretationen von Bewegung erläutert.

## 2.1 Bedeutungen bzw. Interpretationen von Bewegung

Im bewegungspädagogischen Verständnis können Bewegungen verschiedene Bedeutungsmuster zuteilwerden. Grupe (1982) und Scherler (1975) benennen als Bedeutungsdimensionen:

### 1. Die instrumentelle Bedeutung von Bewegung

Das Sich-Bewegen beinhaltet, dass das Subjekt körperlich etwas erprobt, erreicht, darstellt, verändert und entwickelt.

### 2. Die wahrnehmend-erfahrende Bedeutung von Bewegung

Mit dem Sich-Bewegen sind Erkundung und Exploration verknüpft. Im Bewegungshandeln erfährt das Subjekt etwas über sich selbst, über die Materialien und Personen des unmittelbaren Kontextes.

### 3. Die soziale Bedeutung von Bewegung

Im Bewegungsvollzug können wir mit anderen in Beziehung treten, unsere Gefühle ausdrücken und eine soziale Handlung ausführen.

### 4. Die personale Bedeutung von Bewegung

Das Sich-Bewegen bietet dem Individuum die Möglichkeit, sich in und durch Bewegung zu erfahren, zu erleben, sich zu verändern und zu verwirklichen (vgl. Grupe & Krüger, 2007, S. 250 ff.).

Nach Funke-Wieneke (2004) sind die Funktionsbereiche des Sich-Bewegens in eine

- instrumentelle Funktion,
- soziale Funktion,
- symbolische Funktion und
- sensible Funktion unterteilt (vgl. Funke-Wieneke, 2004, S. 197 ff.).

Die instrumentelle Bedeutung umfasst die Entwicklung und Erweiterung der (Fort-) Bewegungsmöglichkeiten und der Manipulation von Gegenständen. Als soziale Funktion sind der Kontakt und die Vermittlung von Personen in und durch Bewegung zu verstehen. Die symbolische Funktion meint den Ausdruck und symbolischen Sinn von Bewegungen. Mit der sensiblen Funktion des Sich-Bewegens sind das Spüren, Fühlen und Wahrnehmen von sich und der Bewegung gemeint. Neben Bedeutungsdimensionen sind zudem Funktionen von Bewegungen zu benennen. Zimmer (1994) bezieht sich auf Kretschmer (1981):



*Tab. 1: Funktionen von Bewegung (nach Zimmer, 1994).*

Funktion	Beschreibung
Personale Funktion	Den eigenen Körper und damit sich selber kennenlernen; sich mit den körperlichen Fähigkeiten auseinandersetzen und ein Bild von sich selbst entwickeln.
Soziale Funktion	Mit anderen gemeinsam etwas tun, mit- und gegeneinander spielen, sich mit anderen absprechen, nachgeben und sich durchsetzen
Produktive Funktion	Selber etwas machen, herstellen, mit dem eigenen Körper etwas hervorbringen (z. B. eine sportliche Fertigkeit wie einen Handstand oder einen Tanz).
Expressive Funktion	Gefühle oder Empfindungen in Bewegung ausdrücken, körperlich ausleben und ggfs. verarbeiten.
Impressive Funktion	Gefühle wie Lust, Freude, Erschöpfung und Energie empfinden, in Bewegung erfahren.
Komparative Funktion	Sich mit anderen vergleichen, sich mit anderen messen, wetteifern und dabei sowohl Siege verarbeiten als auch Niederlagen ertragen lernen.
Adaptive Funktion	Belastungen ertragen, die körperlichen Grenzen kennenlernen und die Leistungsfähigkeit steigern, sich selbstgesetzten und von außen gestellten Anforderungen anpassen.

Es zeigt sich, dass die Begrifflichkeiten unterschiedlich genutzt werden und sich zugleich in gemeinsamen pädagogischen Begründungen des Sich-Bewegens sammeln. Das Sich-Bewegen impliziert Erfahrungen, die im Leben des Subjekts relevant sein und zum Entwicklungs- und Lernprozess beitragen können. In Anlehnung an Bahr et al. (2012) kann Bewegung u. a. als Medium der Entwicklungsförderung wie auch als Medium des Lernens verstanden werden (vgl. Bahr et al., 2012, S. 103 f.). Demnach wirken Bewegung und Körperlichkeit auf alle (kindlichen) Entwicklungsbereiche und sind zugleich Ausgangspunkt des (kindlichen) Erfahrungslernens.

Darüber hinaus lassen sich Bewegungen in ihrer sportmotorischen sowie gesundheitsförderlichen und präventiven bis kompensatorischen Bedeutung erläutern.

Die Fülle von Bewegungsformen wie z. B. Hüpfen, Krabbeln, Kriechen, Klettern, Rutschen, Rollen, Werfen und Schwingen weist auf die Offenheit als prägendes Merkmal des Sich-Bewegens hin. Scherer (2008, S. 33) benennt zudem den ästhetischen Charakter des Bewegungshandelns. Im engeren sportlichen Feld sind eine Vielfalt und Fülle von Bewegungsformen erkennbar.

„Es gibt wohl keinen anderen Lebensbereich, in dem eine derartige Bewegungsvielfalt und -variabilität zu beobachten ist wie im Sport“ (Roth & Willimczik, 1999, S. 9).

Bewegungen können beispielsweise als langsam, beschleunigt, verzögert, ungleichmäßig, locker, flüssig und/oder rhythmisch beschrieben werden. Der Raum, in dem ein Sich-Bewegen stattfindet, ist variabel. Bewegungen können z. B. im Wasser, mit Geräten, gymnastisch und tänzerisch gestaltet werden. Mit anderen Worten: Sportliches Sich-Bewegen findet in speziellen Bewegungsräumen statt, bedarf oft der Geräte und Instrumente, zielt auf verschiedene Habitustypen wie z. B. das Gestalten ab und erfasst beispiels-

weise eine präsentative Bewegungsbedeutung (vgl. Scherer, 2008, S. 33). Bewegungshandlungen in normierten Sportarten sind verstärkt durch Geschlossenheit und Vorgaben, wie z. B. technische Anforderungen, Material- und Regelbestimmungen, gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 32). Sie beanspruchen von der Sportlerin/dem Sportler eine bestimmte abrufbare motorische Leistungsfähigkeit.

Differenzierte Bewegungserfahrungen können die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Subjekts positiv beeinflussen. Grundlegende Bewegungsformen wie z. B. das Springen und Laufen schulen koordinative und konditionelle Fähigkeiten. Mit Koordination ist die Fähigkeit zur Steuerung und Anpassung einer Bewegung gemeint. Zu den koordinativen Fähigkeiten zählen u. a. Gleichgewichtsfähigkeit, Reaktionsfähigkeit, Steuerungsfähigkeit und räumliche Orientierungsfähigkeit. Konditionelle Fähigkeiten umfassen die Bereiche der Ausdauer, Kraft und Schnelligkeit. Koordinative und konditionelle Fähigkeiten sowie Beweglichkeit sind wiederum Voraussetzung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten können in motorischen Leistungstests erfasst werden.

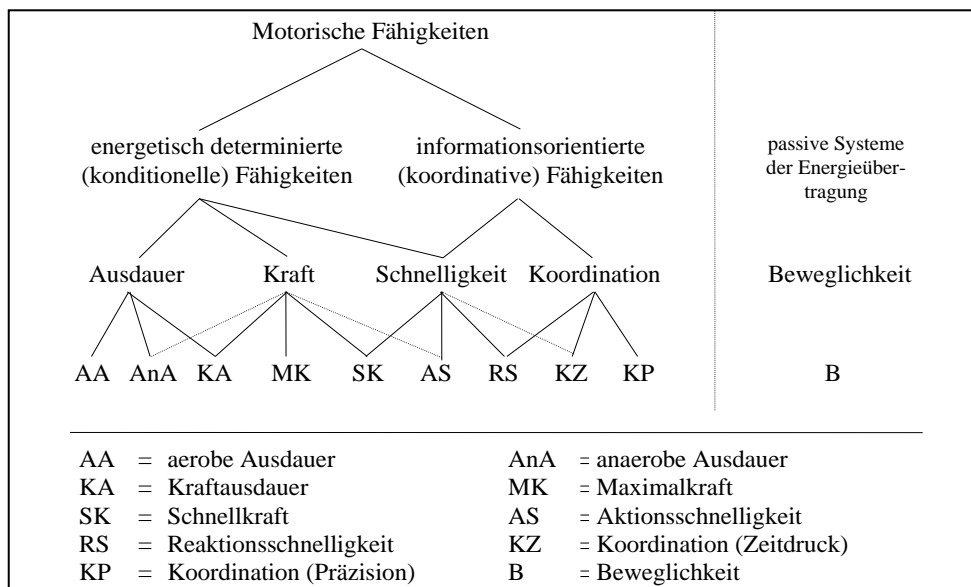


Abb. 1: Differenzierung motorischer Fähigkeiten nach (nach Bös & Mechling, 1983)

Motorische Fähigkeiten nehmen Einfluss auf den Vollzug einer sportlichen Bewegung.

„Bei der Lösung von Bewegungsaufgaben interagieren Wahrnehmungs- und Bewegungsprozesse, was intern zu Modifikationen der Handlungsorganisation führt und extern eine verbesserte motorische Bewegungsausführung erkennen lässt“ (Schmidt, 2002, S. 145).

Bewegungen können zum einen auf normierte sportliche Aktivitäten vorbereiten und zugleich Grundlage dessen sein. Die sportliche Aktivität kann sich positiv auf die motorische Leistungsfähigkeit auswirken. Zudem ist die motorische Leistungsfähigkeit von endogenen Faktoren (z. B. genetische Konstitution) und exogenen Faktoren (z. B. Ernährungsverhalten) abhängig (vgl. Bös, 2009, S. 21, 199 ff.; Zimmer, 2004, S. 60 ff.).

Neben dem Aufbau und der Verbesserung sportmotorischer Leistung werden Bewegungsvollzüge in Verbindung mit körperlicher Fitness, Gesundheit und Wohlbefinden<sup>2</sup> thematisiert. Eine aktive und bewegte Lebensweise soll zur Stärkung persönlicher Ressourcen sowie der Gesundheit und des Wohlbefindens beitragen. Das Bewegungs- und Ernährungsverhalten im Zusammenhang mit sogenannten Volkskrankheiten erfährt ein öffentliches Interesse. Übergewicht und Bewegungsmangel werden als Krankmacher unserer Gesellschaft beschrieben (vgl. Bös, 2009, S. 19). In Deutschland ist ein Anstieg der Krankheiten, die durch unausgewogene Ernährung und Bewegungsmangel begünstigt werden, zu verzeichnen.

„Die Bedeutung von Bewegung und Sport für die Gesundheit im Erwachsenenalter ist heute unstrittig und vielfach belegt. Dies gilt insbesondere im Bereich der Herz-Kreislauf-Gesundheit sowohl für die körperliche Aktivität ‚Physical Activity‘ (PA) direkt (...) wie auch indirekt für das ‚Endprodukt‘ körperlicher Aktivität, die körperliche Fitness ‚Physical Fitness‘ (PA)“ (Völker, 2008, S. 90).

Nicht alle Menschen sind in der Lage oder willens, sich vorhandener Möglichkeiten für ein gesundes Leben zu bedienen. Neben dem Individuum sind der Staat und die Gesellschaft dafür verantwortlich, die Schaffung gesundheitsförderlicher Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Krankheiten – physischer und psychischer Art – werden häufig erst im Erwachsenenalter sichtbar. Die Wurzeln der Krankheitsentwicklung liegen vielfach im Lebensstil, der in Kindheit und Jugend erlernt und gefestigt wird.

„Gesundheit und Bewegung sind elementare Bestandteile von Lebensqualität und Leistungsfähigkeit“ (Ungerer-Röhrich, Eisenbarth & Thieme, 2007, S. 27).

Bewegungen im Kontext pädagogischer, sportmotorischer und gesundheitsförderlicher Potenziale werden im Folgenden in ihrer Bedeutung für die frühe Kindheit analysiert. Zunächst richtet sich der Blick jedoch auf den Zusammenhang von Bewegung, Wahrnehmung und Spiel.

---

<sup>2</sup> Wohlbefinden wird hier verstanden als subjektive Befindlichkeit oder Lebensqualität (vgl. Bullinger & Ravens-Sieberer, 2009, S. 2).

## 2.2 Bewegung, Wahrnehmung und Spiel

Wie von Grupe und Krüger dargestellt, sind Bewegungen als Handlungen zu verstehen, in der das Subjekt etwas über den eigenen Körper, über die Bewegung und somit auch über sich selbst erfährt (vgl. Grupe & Krüger, 2007, S. 235 ff.). Der Mensch nimmt in und durch Bewegung sich selbst und seine (Um-)Welt wahr und drückt sich darin gleichzeitig aus. Nach Grupe und Krüger (2007) ist „Bewegung zum einen ‚Vermittlung zur Welt‘ und zum anderen ‚Wahrnehmung der Welt‘, sie ist ‚Organ‘ ihrer Erfahrung und ‚Instrument‘ ihrer Gestaltung in einem“ (Grupe & Krüger, 2007, S. 246). Nach Rosenkötter (2013) ist Wahrnehmung die Erfassung, Weiterleitung und Verarbeitung von Informationen, die mit den Sinnesorganen (z. B. Auge, Ohr, Vestibularapparat) errungen werden (vgl. Rosenkötter, 2013, S. 81). Bewegung und sinnliche Wahrnehmung sind untrennbar miteinander verbunden. Fischer (2011) versteht Wahrnehmung und Bewegung als Handlungseinheit (Fischer, 2011, S. 7).

In der Kindheit nimmt das Spiel einen besonderen Stellenwert ein. Das Spiel ist eigenständige Tätigkeit und Handlung, das sich in der Bewegung vollzieht.

### 2.2.1 Spiel

Im deutschen Sprachgebrauch ist die Bedeutung von Spiel und Spielen nicht klar zu unterscheiden. Im Englischen wird dagegen *play* – die Tätigkeit zum Vergnügen – von *game* – dem Regelspiel – getrennt. Verschiedene Autoren betonen den Handlungsaspekt (Huizinga) oder den Bewegungsaspekt (Scheuerl) des Spiels. Spiele sind in einen gesellschaftlichen Kontext eingebunden und erfolgen in Interaktion mit Objekten oder Personen der Umwelt. Gleichzeitig beinhalten sie ein besonderes Verhältnis zur sozialen Wirklichkeit. Es drückt sich in einer zeitgleichen Distanzierung zum und Orientierung am Alltagsgeschehen aus (vgl. Heimlich, 2001, S. 18 f.). Scherler (1975) fasst das Spiel als Ausdruck einer allgemeinen Handlungsfähigkeit des Kindes zusammen (vgl. Scherler, 1975, S. 18 ff.). Verschiedene Voraussetzungen, Formen und Funktionen des Spiels und Spielens sind im pädagogischen Sinn erfassbar.

### Merkmale

Zu den Merkmalen von Spieltätigkeiten zählen nach Heimlich (2001) intrinsische Motivation, Fantasie und Selbstkontrolle. Das Merkmal der intrinsischen Motivation meint, dass Spiele aus eigenem Antrieb vollzogen werden. Das Spielen ist zudem durch Fantasieelemente geprägt. Das Spiel zeichnet sich weiter dadurch aus, dass der/die Spielende Gelegenheit zur Eigenaktivität, zu selbstständigen Entscheidungen und zur Selbstkontrolle erfährt (vgl.

Heimlich, 2001, S. 28 f.). Scheuerl (1997) meint, dass zu jedem Spiel Bewegung gehört.

„Ich kann mir schlechthin keine Art von Spiel vorstellen, die nicht Bewegungsabläufe enthielten oder, genauer gesagt: die nicht dadurch definiert werden können, daß sie bestimmte Formen von Bewegung, eine je bestimmte Bewegungsgestalt sind“ (Scheuerl, 1997, S. 198).

Die Funktionslust ist darüber hinaus prägendes Charakteristikum des Spiels. Der/die Spielende hat Lust zu spielen, Lust am Spiel, Lust an der Funktion und

„verfolgt damit kein außerhalb seiner Tätigkeit liegendes Ziel, sondern die im Spiel tätigen ‚Funktionen‘ selbst machen ihm Lust, und um eben dieser ‚Funktionslust‘ willen spielt er“ (Scheuerl, 1973).

Die genaue Betrachtung des Spiels zeigt, dass es durch verschiedene Kennzeichen charakterisiert ist:

- das Moment der inneren Freiheit, das die Unvorhersagbarkeit und Unberechenbarkeit sowie die Zweckfreiheit des Spiels widerspiegelt
- das Moment der Scheinhaftigkeit, das die eigene Spielwirklichkeit beschreibt
- das Moment der inneren Geschlossenheit, das den Spielraum und die Grenzen des Spiels berücksichtigt
- das Moment der Ambivalenz, das die Spannung und die Offenheit des Ausgangs des Spiels meint
- das Moment der inneren Unendlichkeit, das sich auf den inneren Zeitablauf des Spiels bezieht
- das Moment der Zeitstruktur, das die Gegenwärtigkeit des Spiels formuliert

Diese Elemente sind nach Scheuerl (1997) fundamentaler und unverzichtbarer Bestandteil des Spiels.

„Wird aus der Figur etwas herausgebrochen oder eines der Charakteristika ernsthaft ignoriert, so schließt sich der Ring nicht zum Spiel: Wo etwa die Freiheit von äußerem Zwang fehlt, ist auch die Ambivalenz blockiert, kann das entspannte Feld sich nicht herstellen“ (Scheuerl, 1997, S. 206)

Dewey (1964, 2011) vertritt dagegen die Auffassung, dass das Spiel zweckgebunden ist, und stellt den Zusammenhang zwischen Spiel und Arbeit her.

„Was wir menschliche Betätigung genannt haben, umschließt Spiel und Arbeit. Spiel und Arbeit sind in ihrem Wesen keineswegs solche Gegensätze, wie man oft annimmt; ihre scharfe Gegenüberstellung ist vielmehr stets auf unerfreuliche soziale Verhältnisse zurückzuführen. (...) Der Unterschied zwischen beiden liegt zum guten Teil in der Zeitspanne – und dadurch zugleich in der Unmittelbarkeit der Verbindung – zwischen Mittel und Zweck.“ (Dewey, 1964, S. 266 ff., Dewey & Oelkers, 2011, S. 268 ff.)

Er versteht das Spiel nicht nur als Selbstzweck, sondern formuliert zweckgebundene Elemente. Das Spiel findet als solches in der Gegenwart statt, rich-

tet seine Wirkung aber ebenso auf die Zukunft. Zweckfreiheit darf seiner Meinung nach nicht mit Sinnfreiheit verwechselt werden, denn der spielende Akteur tut und bewirkt etwas Bestimmtes.

„Das Spiel hat einen Zweck im Sinne eines leitenden Gedankens, der die Richtung und die Aufeinanderfolge der einzelnen Akte bestimmt, ihnen Sinn gibt. Spielende Menschen tun nicht eben etwas (machen nicht lediglich äußere Bewegungen), sondern versuchen etwas Bestimmtes zu tun oder zu bewirken; ihre geistige Haltung schließt Vorwegnahmen ein, die ihre augenblicklichen Reaktionen auslösen“ (Dewey & Oelkers, 2011, S. 269).

Das Spielen ist bis zum Alter von sechs Jahren die Tätigkeit, die bei Kindern die meiste Zeit in Anspruch nimmt. Sie kann als dominante Form kindlicher Betätigung verstanden werden. Von sich selbst, dem eigenen Körper ausgehend, erfährt das Kind im Spiel etwas über seine soziale und materielle Umwelt. Es lassen sich dabei verschiedene Spielformen voneinander unterscheiden. Sie erfüllen – entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes – unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen.

### Formen und Funktionen

Zu Beginn der frühkindlichen Entwicklung steht das sensomotorische Spiel im Vordergrund. Neben den eigenen körperlichen Fähigkeiten, die erprobt werden, rücken Gegenstände der nahen Umwelt in den Blickpunkt des Interesses. Kinder differenzieren im und durch das Spiel die Wahrnehmungsfähigkeit aus. Der eigene Körper wird in das Spielgeschehen eingebaut. Vor Vollendung des ersten Lebensjahres sind die meisten Kinder mit dem Guckguck-Spiel vertraut. Durch das Wiederholen des Verschwindens und Auftauchens werden beim Kind ein Erwartungszustand, eine Erregungssteigerung und schließlich eine Spannungslösung ermöglicht. Das Kind fokussiert dabei einen Partner oder einen Gegenstand. Nachahmungs- und Interaktionsspiele, durch Gegenstände unterstützt, gewinnen an Bedeutung (vgl. Oerter, 1999, S. 93).

Heimlich (2001) unterscheidet zwischen dem Explorationsspiel, Fantasiespiel, Rollenspiel, Konstruktions- und Regelspiel (vgl. Heimlich, 2001, S. 31).

#### - Explorationsspiel

Die Erprobung selbst stellt den Fokus dieser Spielform dar. Ab einem Alter von 2 bis 3 Monaten ist der Säugling dazu in der Lage seine Körperfunktionen auszuprobieren, Bewegungen zu üben und nachzuahmen. Die Spieltätigkeiten sind mit der Entdeckung von Neuem, von sich selbst, anderen oder Objekten verknüpft. Das explorierende Spiel ist zugleich „Untersuchung von neuen Gegenständen oder Bewegungen (...) (Exploration) und variierender Umgang mit bekannten Gegenständen und Bewegungen (Spiel)“ (Heimlich, 2001, S. 34). Die kindliche Neugierde ist der Nährboden für anfängliche Spielhandlungen.

„Aus dieser Neugierdehandlung heraus entstehen erste Spielhandlungen: ein Ball hüpfte auf dem Boden und das Kind will ihn greifen, fängt ihn ein, lässt ihn wieder fallen, verfolgt den Lauf mit den Augen, rennt dem rollenden Ball hinterher, stupst ihn mit dem Fuß an usw.“ (Krenz, 2006, S. 409).

- **Fantasiespiel**

Mit dem zweiten Lebensjahr und der Bewusstwerdung des Individuums von sich selbst gelingt es Kindern, Fantasienspiele zu entwickeln. Darin ahmen sie etwas nach, nutzen Spielfiguren, übernehmen verschiedene Funktionen von Darstellern und nutzen Gegenstände im Spiel in differenzierten Bedeutungen.

„Die Phantasie ist das wesentliche Entwicklungsprinzip dieser Spielform. Kinder sind in diesem Alter in der Lage, zwischen einer fiktiven Wirklichkeit und der Alltagswirklichkeit hin und her zu pendeln“ (Heimlich, 2001, S. 35).

Dem Spiel folgen keine realen Konsequenzen, das Kind kann sich darin ausprobieren und verändern.

„(...) das Spiel schafft die Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Vorstellung und Phantasietätigkeit“ (Oerter, 1999, S. 14).

- **Rollenspiel**

In Rollenspielen, die als soziale Spiele zu verstehen sind, gilt es, das Spiel zu organisieren, Rollen zu erfassen, zu besetzen, zu verändern und weiterzuentwickeln. Die Spielenden ahmen andere Personen und ebenso sich selbst nach und stellen sie dar.

„Erst in der Übernahmen von Rollen entwickeln Kinder ein Bild von sich selbst (Selbstbild) und nehmen die Eindrücke wahr, die andere von ihnen haben (Fremdbild). Schließlich können sie diese differenzierte soziale Wahrnehmung auch im Rollenspiel bewusst inszenieren“ (Heimlich, 2001, S. 37).

- **Konstruktionsspiel**

In Konstruktionsspielen werden Materialien miteinander kombiniert, multifunktional genutzt, angeordnet und verändert. Der Übergang zwischen kreativen Gestaltungen und künstlerischen Tätigkeiten ist dabei fließend.

- **Regelspiele**

Die Regulation von Spielszenen wird den Kindern im Laufe der Entwicklung zum Bedürfnis. Der Umgang mit sozialen Normen wird im Spiel und im Wettkampf erprobt. Die Regeln können dabei vorgegeben oder von den Kindern selbstständig entwickelt und reguliert werden.

„Das Entwicklungsprinzip der Regel umfasst Spielerfahrungen, die zwischen Exklusion und Inklusion liegen. In der Regel wird festgelegt, wer am Spiel teilnehmen darf und wer nicht und welche Spielzüge erlaubt sind bzw. welche verboten sind. Wer sich nicht an die Spielregeln hält, riskiert den Ausschluss oder das Ende des Spiels“ (Heimlich, 2001, S. 39).

Die Darstellungen Heimlichs (2001) unterscheiden sich teilweise von der Einteilung Zimmers (1994).

Tab. 2: *Dominierende Spielformen im Laufe der Entwicklung* (nach Zimmer, 1994, S. 86)

Altersspanne in Jahren	Spielform
0 - 2	Funktionsspiele
2 - 4 und später	Konstruktionsspiele
2 - 4	Fiktions- und Illusionsspiele
4 - 6	Rollenspiele
Ab 5/6	Regel/ - und Wettspiele

Den Modellen der „Entwicklung von Spielformen“ liegt die Auffassung zugrunde, dass die Spielformen aufeinander aufbauen, sich zudem überlagern und ineinandergreifen. Explorations- und Fantasiesspiele bilden die Grundlage für Rollen- und Konstruktionsspiele. Im Laufe der Spielentwicklung kann das Handlungsrepertoire und die selbstständige Spieltätigkeit erweitert werden.

Im sportpädagogischen Kontext orientieren sich die definierten Spielformen an den Arbeiten Buytendijks, Meads und Piagets. Dietrich und Landau (1990) fassen die Spielformen als Spiele mit, als und um etwas zusammen. Spiele mit etwas sind Funktions- und Übungsspiele mit Objekten, in denen sich Kinder – in der Regel alleine – mit etwas auseinandersetzen. Das Kind handelt mit sozial bedeutsamen Objekten. Dennoch sind Spiele mit etwas nach Auffassung der Autoren nicht als soziale Spiele im engeren Sinne zu verstehen; „die Handlungen selbst stiften noch keine unmittelbaren sozialen Bezüge zu anderen Personen“ (Dietrich & Landau, 1990, S. 226).

Spiele als etwas sind als Fantasie-, Darstellungs- und Rollenspiele zu verstehen, in denen symbolische Handlungen im sozialen Austausch erfolgen. In Funktions- und Übungsspielen lernen Kinder, Gegenständen eine symbolische Bedeutung zu geben. Diese Fähigkeit ist der Ausgangspunkt sozialen Handelns. Sie lernen, sich selbst und andere symbolisch auszudrücken und zu gestalten, und gelangen mit anderen in einen symbolischen Austausch.

„Während in diesen Phantasiespielen Spielpartner erfunden und nachgeahmt werden, müssen sich in Spielen mit realem Partner die Beteiligten untereinander abstimmen. Hier wird nun gefordert, auf die Handlungen anderer zu reagieren und zu lernen, sie zu antizipieren und die eigenen Reaktionen darauf abzustimmen“ (Dietrich & Landau, 1990, S. 227 f.)

Spiele um etwas sind Wettspiele und Wettkämpfe, bei denen die Handlungen in der Gruppe aufeinander abgestimmt und koordiniert werden. „Dies fordert, seine eigene Rolle als Spieler in einem System anderer Rollen zu begreifen und wahrzunehmen“ (Dietrich & Landau, 1990, S. 229). Es besteht die Mög-



lichkeit, eigene Regeln auszuhandeln und weiterzuentwickeln oder nach vorgegebenen sozialen Normen – z. B. in Sportspielen – zu handeln.

Während einfache Explorations- und Funktionsspiele vom Spielenden vorrangig alleine durchgeführt werden, sind bei Spielen mit anderen soziale Komponenten zentral.

Den Spielformen sind Merkmale der Lustbetontheit, Freiwilligkeit und Selbststeuerung gemeinsam. Das Spiel gibt dem Kind Raum, sich mit relevanten Themen zu beschäftigen und Emotionen auszudrücken. Beschäftigt sich das Kind mit einem bestimmten Inhalt oder Problem, kann es in seinem Handeln darauf abzielen, ein Gleichgewicht wiederherzustellen, eine Spannung zu lockern und eine Lösung zu bewirken (vgl. Oerter, 1999, S. 267).

Grundlage des kindlichen Spiels ist zudem, dass Kinder nicht unter Angst, Schmerz, Hunger oder Müdigkeit leiden. Kinder, die angespannt und gestresst sind, erfahren wenig lustvolle Spielerfahrungen (vgl. Haug-Schnabel & Bense, 2008, S. 24). Krenz (2006) vertritt die kulturpessimistische These, dass Kinder heute weniger spielen und das Spielen kaum oder eingeschränkt gelernt haben. Sie reagieren auf Materialien und Spielgegenstände nicht sensibel, erkennen keinen Aufforderungscharakter darin. Eine unterentwickelte Spielfähigkeit ist mitunter bei Kindern erkennbar, deren Ursache in den veränderten Lebensbedingungen, wie z. B. dem Zugang zu eingeschränkten Spielräumen, liegen kann.

„Kinder spielen vor allem deswegen weniger, weil sie häufig in Lebensbedingungen aufgewachsen sind, bzw. aufwachsen, in denen Hektik (statt Ruhe), Beziehungslosigkeit (statt Beziehungspflege), Zeitdruck (statt Zeiterlebnis), Reizüberflutung (statt Reizvielfalt), Lautstärke (statt Ruheerlebnisse), Alleinsein (statt einer immer wieder aufmerksamen Kommunikation) und Neuerungen (statt Wiederholungen und Ritualen) vorherrschen“ (Krenz, 2006, S. 410).

### **2.2.2 Zusammenfassung**

Es zeigt sich, dass Bewegung und Spiel per se mit Kindheit in Verbindung gebracht werden. In den ersten Jahren spielen bewegte Spiele und das Spielen die dominierende Rolle des kindlichen Lebens. In körperlich-sportlicher Aktivität, in Bewegung, im Spiel macht das Kind im sozialen Kontext in seiner Umgebung Erfahrungen. Eine Trennung dieser Begrifflichkeiten ist daher – insbesondere mit Bezug auf die frühe Kindheit – nicht möglich bzw. nicht sinnvoll. Sich zu bewegen und zu spielen enthält gemeinsame Merkmale und Faktoren wie z. B. symbolisch, selbstregulierend, sensibel und sinnlich zu handeln. Spielerische Bewegungsvollzüge hinterlassen Eindrücke, Erlebnisse und Emotionen beim Kind (vgl. Schmidt, 2002, S. 114 f.). Das handelnde, spielende, sich bewegendes Kind sammelt in der Einheit von Körper und Geist Erfahrungen. Nach Fischer (2010) ist „der Körper (...) der Spiegel des psychischen Erlebens (personale Erfahrung), wichtiges Kommunikationsmittel (soziale Erfahrung) und Medium der kognitiven Erkenntnistätigkeit (Handlungskompetenz). Die Bewegungshandlung ist somit die kind-

gemäße Form, die Welt zu begreifen und ein eigenes Weltbild zu konstruieren“ (Fischer, 2010, S. 118).

Die zentralen pädagogischen Potenziale des Sich-Bewegens lassen sich hinsichtlich der instrumentellen, symbolischen und sensorisch-personalen Bedeutung zusammenfassen. Das Spielen beinhaltet Möglichkeiten des Explorierens, Fantasierens, Konstruierens, symbolischen und sozialen Handelns. Zudem können in Bewegung, Spiel und Sport – im Laufe der Entwicklung – Bedeutungen des Kooperierens, Wettkämpfens und Vergleichens erfahren werden.

Die Darstellungen weisen auf die enge Verknüpfung und Interdependenz von Sich-Bewegen und Spielen in früher Kindheit hin. Wird im Folgenden die Bedeutung von Bewegung in der frühen Kindheit näher erläutert, so beinhaltet das Bewegungsverständnis immer das dargestellte Spielverständnis. Die Kennzeichen des Bewegungsverhaltens der Jüngsten sind Ausgangspunkt der weiteren Analysen.

Anschließend wird die Bedeutung von Bewegung im Entwicklungsprozess erläutert, ehe Bewegung folglich als Vermittler des Lernens in den Fokus rückt. Zentrale Fragen sind daher: Wie sieht das Verhältnis zwischen Bewegung, Entwicklung und Lernen aus? Gibt es einen Zusammenhang zwischen den kindlichen Bewegungs- und Spielerfahrungen und dem Erwerb von Kompetenzen?

### 3 Frühe Kindheit und Bewegung

Unter der frühen Kindheit ist das Kindesalter vom ersten bis zum vollendeten sechsten Lebensjahr zu verstehen. Kinder und Kindheit sind das Feld pädagogischer Fragestellungen und Theorieentwicklungen. Die Beschäftigung mit Erziehungs-, Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen richtet sich vordergründig an Kinder und ihre Kindheit. Dass Kindheit als eigenständige Lebensphase – mit eigenen Entwicklungsaufgaben – verstanden wird, ermöglicht die Zuwendung zu Kindheit im pädagogischen Feld (vgl. Bock, 2010, S. 15 ff.). Die Betrachtung des Kindes als Subjekt mit eigenen Rechten und als Gestalter der individuellen Entwicklung ist Kennzeichen der modernen Gesellschaft.

Im Mittelalter hat es eine Abgrenzung zwischen Kindern und Erwachsenen nicht gegeben; Kinder galten, sobald sie laufen und sprechen konnten, als kleine Erwachsene.

„Die mittelalterliche Gesellschaft (...) hatte kein Verhältnis zur Kindheit; das bedeutet nicht, dass die Kinder vernachlässigt, verlassen oder verachtet wurden. Das Verständnis für die Kindheit ist nicht zu verwechseln mit der Zuneigung zum Kind; es entspricht vielmehr einer bewussten Wahrnehmung der kindlichen Besonderheit, jener Besonderheit, die das Kind vom Erwachsenen, selbst dem jungen Erwachsenen, kategorial unterscheidet. Ein solches bewusstes Verhältnis zur Kindheit gab es nicht“ (Ariès, 2000, S. 209).

Jahrhundertlang galten Kinder nicht als Subjekte mit individuellen Interessen, Gedanken und Talenten. Dem Lebensabschnitt Kindheit wurde kaum Bedeutung beigemessen. Der Nutzen der Kinder für die Eltern machte die wesentliche Bedeutung aus.

Rousseau hat in seinem Erziehungsroman „Émile“ 1759 Kindheit erstmals als eine kostbare und schützenswerte Lebensphase dargestellt. Darin wird ein radikaler Perspektivwechsel vorgenommen, indem Erziehung aus der Sicht des Kindes betrachtet wird und es um das Wohl des Kindes geht. Dem Kind wird die Freiheit zur Selbstentfaltung zugesichert. Bedeutende Pädagogen wie z. B. Montessori und Freinet greifen auf Rousseaus Ansätze zurück (vgl. Kückens, 2008, S. 88 f.). Die sogenannte Entdeckung des Kindes im 19. Jahrhundert hat auch dazu geführt, dass zunehmend mehr Zeit, Geld und Emotionen der Eltern in die Entwicklung ihrer Kinder investiert wurden. Es ist ein Wandel dahingehend erkennbar, dass der intrinsische Wert der kindlichen Entwicklung und derjenige des kindlichen Humankapitals allmählich in den Vordergrund traten.

Gleichzeitig wurde die Erziehung des Kindes nicht mehr an andere delegiert, sondern es wurde das Ziel angestrebt, dass die Mutter sich selbst um die Entwicklung und Erziehung ihrer Kinder kümmern konnte. Die Familie wurde als der optimale Ort der Sozialisation für die kindliche Entwicklung entdeckt, und zwar in großen Teilen Europas, wenn auch mit unterschiedlicher Interpretation. In den deutschsprachigen Ländern wurde die Forderung laut, dass

sich die Mutter ausschließlich um die Kinder kümmern und keiner Erwerbstätigkeit nachkommen soll (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006).

In gewissem Kontrast zu dem Anstieg des emotionalen Eigenwertes des Kindes und der Rolle des Kindes als elterliche Sinnerfüllung lassen sich bestimmte Erziehungsmaßnahmen in Familie und Institutionen beschreiben. Bis zum Jahr 1973 war es in Deutschland erlaubt, den Rohrstock in der Schule einzusetzen. Erst im Jahr 2000 wird die körperliche Züchtigung der Nachkommen durch ihre Eltern gesetzlich verboten. Im Bürgerlichen Gesetzbuch steht geschrieben, dass körperliche Bestrafung, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen unzulässig sind (vgl. Friederichs, 2008, S. 129).

Es zeigt sich, dass die Vorstellung von der Natur und der Dauer der Kindheit dem historischen Wandel und soziokulturellen Einflüssen unterliegt. In den meisten Kulturkreisen wird Kindheit vom Erwachsenenalter abgegrenzt. Postman beschreibt in dem Werk „Das Verschwinden der Kindheit“ Kindheit wie folgt:

„Die Kindheit lässt sich mit dem Erlernen von Sprache vergleichen. Sie besitzt eine biologische Grundlage, nimmt jedoch keine reale Gestalt ein, solange es keine gesellschaftliche Umwelt gibt, die diese bestimmte Entwicklung auslöst und fördert; solange es kein Bedürfnis danach gibt, dass die Kindheit sich entwickelt“ (Postman, 2003, S. 162).

Gegenwärtig lässt sich erkennen, dass Kindheit zum einen im aktuellen Geschehnis fortwährend neu gedacht wird und dass Kindheit zum anderen aus der Erwachsenenperspektive begriffen und bewertet wird (vgl. Bock, 2010, S. 15 ff.). Kinder in ihrer alltäglichen Lebenswelt und als Gestalter ihrer Lebenswelt wahrzunehmen und zu erforschen und daraus ein reflexives Bild zu entwickeln gilt insbesondere in der frühen Kindheit, die sich vordergründig in der Familie abspielt, als herausfordernd. Dennoch wird im Folgenden der Versuch unternommen, die frühe Kindheit genauer zu betrachten. Das Bild vom Kind und der Wert des Kindes werden ebenso dargestellt wie die veränderten Lebensbedingungen und der Gesundheitszustand von Kindern im Alter von null bis sechs Jahren. Das frühkindliche Bewegungsverhalten rückt in einem weiteren Schritt in das Zentrum der Analysen.

### **3.1 Die frühe Kindheit**

Mit Kind und Kindern geht das Verständnis einer Altersgruppe in Abgrenzung zu anderen Altersgruppen einher. Kindern werden bestimmte Eigenschaften zugesprochen. Sie werden z. B. als jung, im Prozess des Aufwachsens, in ihrer eigenen Kinderkultur lebend beschrieben (vgl. Bock, 2010, S. 18 f.). Das Verständnis von Kindheit in der Wissenschaft bietet – je nach Disziplin, wie z. B. Medizin, Entwicklungs- und Sozialpsychologie – unterschiedliche

Kindheitsmodelle und Erklärungen von Kindheit an. Eine einheitliche interdisziplinäre Kindheitsforschung ist gegenwärtig nicht etabliert. Dennoch lässt sich ein Trend dahingehend erkennen, dass sich Forschung zum Themenfeld der frühen Kindheit etabliert und interdisziplinär ausweitet (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 66).

Im Folgenden wird der Blick aus anthropologischer, entwicklungs- und sozialisationstheoretischer Perspektive auf Kinder im Alter von null/ein bis sechs Jahren gerichtet.

Die frühe Kindheit wird als Zeit von null bis sechs Jahren definiert. Zur genaueren Betrachtung und zum besseren Verständnis der ersten Lebensjahre von Kindern wird eine Unterscheidung vom Neugeborenen- bis zum Vorschulalter vorgenommen. Das Neugeborenenalter umfasst die Zeit vom ersten bis zum dritten Lebensmonat. Daran schließt das Säuglingsalter, die Zeit bis zum vollendeten ersten Lebensjahr, an. Als Kleinkindalter gilt der Zeitraum vom ersten bis zum vollendeten zweiten Lebensjahr, als Vorschulalter die Zeit von drei bis sechs Jahren.

*Tab. 3: Einteilung der Lebensabschnitte nach dem Alter (nach Rossmann, 2012).*

<b>Altersspanne</b>	<b>Lebensabschnitt</b>
-9 - 0 Monate	Pränatale Phase
0 - 3 Monate	Neugeborenenalter
3 - 12 Monate	Säuglingsalter
1 - 3 Jahre	Kleinkindalter
3 - 6 Jahre	Vorschulalter

Ahnert (2005) weist auf die rasant ablaufenden Entwicklungsprozesse der ersten Lebensjahre hin. In dieser Altersspanne stehen Kinder vor vielfältigen Entwicklungsaufgaben (vgl. Ahnert, 2005, S. 18). Dazu zählen z. B. der Erwerb von Kommunikationsfähigkeit und sozialem Bindungsverhalten sowie der Zuwachs sensorischer und motorischer Fähigkeiten. Der frühen Kindheit wird eine besondere Entdeckungsfreudigkeit und Aufnahmefähigkeit zugesprochen. Erkenntnisse der Hirnforschung, Entwicklungspsychologie und Bildungsforschung belegen, dass lebenslanges Lernen in der frühen Kindheit beginnt.

Zunächst wird der Blick jedoch auf das Bild und den Wert des Kindes sowie auf die frühkindliche Sozialisation gerichtet, die vorrangig in der Familie stattfindet.

### 3.2 Das Bild vom Kind

Das vorherrschende Bild des Kindes beeinflusst Sozialberichterstattungen, politische und pädagogische Haltungen, Handlungen, Diskussionen und Empfehlungen. Krappmann (2012) weist darauf hin: „Kinder (...) sind abhängig von unterstützenden Erwachsenen; ihre Fähigkeiten entwickeln sich noch: Schutz, Förderung und Beteiligung der Kinder sind daher die Prinzipien“ (Krappmann, 2012, S. 13).

Lüscher (1975) zeichnet typische Kinderbilder, die sich zusammenfassend in drei Kategorien unterteilen lassen:

- das verletzbare, schutzbedürftige Subjekt,
- das autonome, mit Rechten ausgestattete Individuum,
- die sich in aktiver Auseinandersetzung mit Lebenswelten entwickelnde Person.

Den Schutz und die Autonomie des Kindes regeln die bestehenden Rechtsgrundlagen. In der pränatalen Phase verfügt der ungeborene Mensch bereits über gewisse Rechte. Im Gesetz zum Schutz von Embryonen werden Interessen von Forschung und Wissenschaft Grundsatzprinzipien der Menschenwürde gegenübergestellt (vgl. Bundesministerium der Justiz, 1990). Mit der Geburt des Kindes verfügt das Neugeborene zum einen über allgemeine Grundrechte, die im Grundgesetz Deutschlands formuliert sind. Das Kind ist Inhalt familiärer Bestimmungen sowie der Kinder- und Jugendhilfe. Zum anderen verfügt das Kind über spezifische Rechte, die in der Kinderrechtskonvention aus dem Jahre 1989 festgeschrieben sind und von der Bundesregierung 1990 bzw. 1992 verabschiedet wurden. Dazu zählen z. B. das Recht des Kindes auf Gesundheit, auf körperliche Unversehrtheit, auf Schutz vor Benachteiligung, auf Bildung und Ausbildung sowie das Recht des Kindes auf Freizeit, Spiel und Erholung (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1992). Die Ziele der Kinder- und Jugendhilfe sind in § 1 des SGB VIII formuliert. Darin ist z. B. festgeschrieben: „(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. (...)“

(3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere 1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (Bos et al., 2012, S. 79).

Weiter ist das Kind Teil des Elternrechts (Art 6, Abs. 2 im Grundgesetz), das u. a. das Recht der Eltern auf Erziehung und Pflege ihres Kindes bzw. ihrer Kinder klärt. Eltern verfügen demnach über ein uneingeschränktes Erziehungsrecht, sofern sie dieses nicht missbrauchen und das Wohl des Kindes gefährden. Die Rechte der Kinder sollen wesentlich über die Verantwortung der Eltern verwirklicht werden. Mit der allgemeinen Schulpflicht greift der Staat in die Erziehungsverantwortung der Eltern ein. Im Entwurf eines Ge-

setzes zur Änderung des Grundgesetzes (Gesetz zur Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz) wird auf das Problem hingewiesen, dass Kinder sowohl Träger eigener Rechte sind, aber vorrangig dem Elternrecht unterliegen, indem sie als Objekte der Pflege und Erziehung der Eltern verstanden werden. Ziel ist es, die Rechtsstellung des Kindes im Grundgesetz ausdrücklich zu verankern. Die Diskussionen beziehen sich auf das Verhältnis zwischen privater und öffentlicher Verantwortung (vgl. Deutscher Bundestag, 2013).

Die Darstellungen verdeutlichen, dass Kinder in ihren Grundrechten, in ihrem Wesen, in ihren subjektiven Entfaltungsmöglichkeiten neu gedacht und diskutiert werden. Das Verständnis des Kindes ist zugleich Leitbild pädagogischen Wirkens. In Anlehnung an das humanistische Menschenbild (Rogers) ist der Mensch ein von Natur aus gutes, nach Autonomie, Selbstverwirklichung und Sinn strebendes Individuum, das in seiner Ganzheit zu verstehen ist (vgl. Mietzel, 2002, S. 32 f.). Das Verständnis vom Kind als sich in aktiver Auseinandersetzung mit Lebenswelten entwickelnde Person meint, dass es sich in Beziehungen, im sozialen Umfeld entwickelt und verändert. Nach Schäfer (2005a) zeichnet sich das postmoderne Kinderbild dadurch aus, dass „Kindheit einerseits biologische Realität, auf der anderen Seite (...) soziale Gemeinschaft“ (Schäfer, 2005c, S. 40 ff.) ist. Als Ausgangspunkt der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse sind Bindungen und Beziehungen zu Erwachsenen anzusehen. Das Kind ist ein sinnliches, emotionales und soziales Wesen, das sozialer Unterstützung bedarf. Gleichzeitig ist es neugierig und kompetent, aktiv zu sein und zu handeln und sich Neues anzueignen. Im sozialkonstruktivistischen Sinn entwickelt und bildet sich das Individuum selbst anhand der Erfahrungen, die ihm die kulturelle sowie insbesondere die soziale Umwelt bieten (vgl. Schäfer, 2005a, S. 40 ff.).

### **3.3 Das Aufwachsen des Kindes**

Veränderungen in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wirken sich auf das Aufwachsen von Kindern aus. Der demografische Wandel, das Geburtenniveau und die Erwerbstätigkeit der Eltern nehmen Einfluss auf die Lebenslagen von Kindern. Nach Holz (2006) bezeichnet der Terminus Lebenslage die Lebenssituation von Menschen in biologischer, psychischer und sozialer Hinsicht (vgl. Holz, 2006, S. 4)

„Kinder (...) wachsen heutzutage in einem sozialen Umfeld auf, das im Vergleich zu wenigen Jahrzehnten davor weitaus vielfältiger, bunter und heterogener geworden ist. (...), während die ‚soziale Vererbung‘ durch die Herkunftsfamilie, also die Weitergabe der sozialen Chancen und Risiken, ein nach wie vor erstaunliches Gewicht behalten hat. Gleichwohl werden die Formen der Lebensführung optionaler, pluraler und individueller“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 53).

Im Folgenden werden die gegenwärtigen Lebenslagen von Kindern, die insbesondere in der frühen Kindheit an die familiäre Situation gebunden sind, näher betrachtet. Die Sozialisationsinstanz der Kindertageseinrichtung wird im Laufe der Analysen (siehe Kap. 5.2) dargestellt. Die Lebenssituation von Kindern im Alter von null/eins bis sechs Jahren wird im Folgenden bezüglich der

- demografischen Veränderungen,
- Familienbeziehungen und Verhältnisse,
- gegebenen sozialstrukturellen Aufwuchsbedingungen der Region,
- Gesundheit und
- (Bewegungs-)Aktivitätsprofile

analysiert. Die Zusammenfassung richtet den Fokus auf den Zusammenhang von Bewegung, Gesundheit und dem frühkindlichen Aufwachsen.

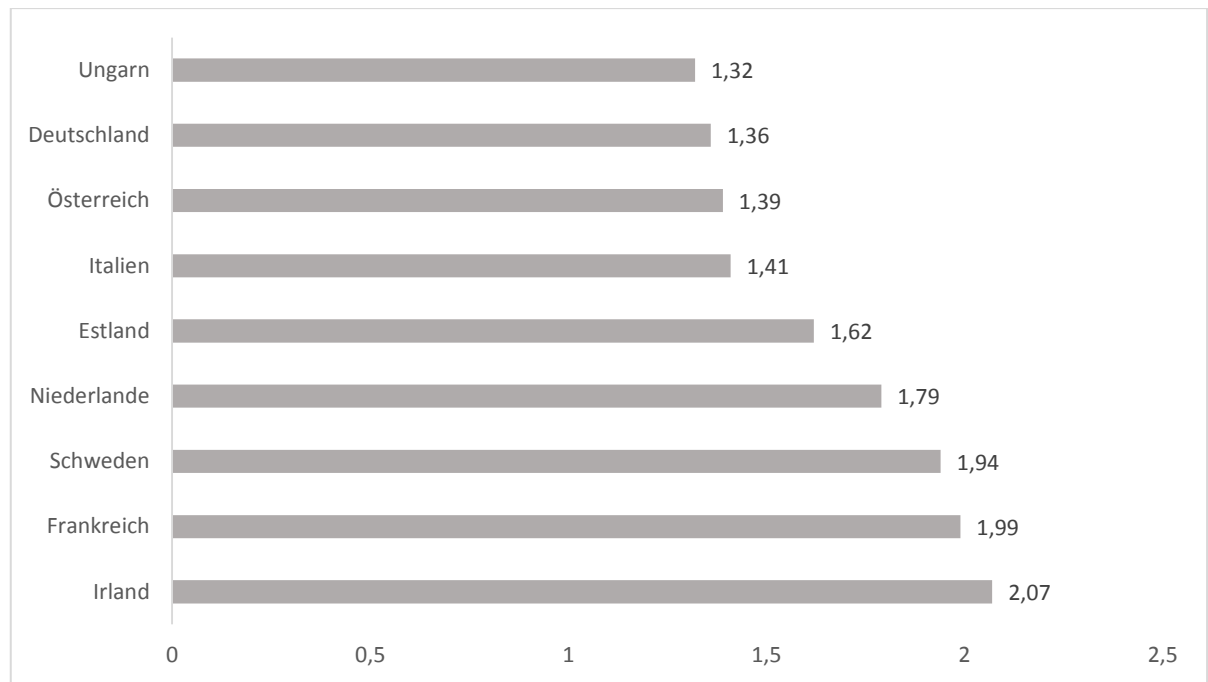
### **3.3.1 Demografische Veränderungen**

In den letzten Jahren sind Begriffe wie Geburtenrückgang, Alterung und schrumpfende Bevölkerung in das Zentrum der öffentlichen Diskussion gerückt. In Deutschland zeigt sich der demografische Wandel in einer zahlenmäßigen Abnahme und einer zugleich alternden Gesellschaft. In der Metropole Ruhr<sup>3</sup> ist in den letzten 20 Jahren ein Bevölkerungsrückgang von -4,6 Prozent zu verzeichnen (vgl. Bos et al., 2012, S. 30). Für die kommenden Jahre werden bundesweit weiterhin sinkende Geburtenzahlen bei einer zugleich steigenden Lebenserwartung prognostiziert. Im Jahr 2010 liegt die durchschnittliche Kinderzahl je Frau in Deutschland bei 1,39. Die Geburtenziffer ausländischer Frauen in Deutschland liegt 2010 bei 1,6 (vgl. Statistisches Bundesamt, 2012, S. 15). Das niedrige Geburtenniveau, das in Deutschland festzustellen ist, ist mitunter auch in anderen europäischen Ländern verbreitet. Deutschland stellt jedoch das einzige Land dar, in dem ein solch niedriges Geburtenniveau bereits seit 30 Jahren besteht. Zu den Ländern mit einem höheren bzw. steigenden Geburtenniveau zählen u. a. Schweden und Frankreich.

---

<sup>3</sup> Metropole Ruhr: Dazu zählen die elf kreisfreien Städte des Ruhrgebiets, zu denen auch Essen zählt. Zum näheren Verständnis: Bos et al. (2012): Bildungsbericht Ruhr. Münster: Waxmann.





*Abb. 2: Zusammengefasste Geburtenziffer 2009, Kinder je Frau in ausgewählten EU-Mitgliedstaaten (nach Statistisches Bundesamt, 2012, S. 41)*

Die Interpretation der Statistik offenbart, dass Länder, die Geburtenraten über dem europäischen Durchschnitt aufweisen, über eine erhöhte Bereitstellung außerfamiliärer Betreuungsangebote von 1985 bis 2000 verfügen. Eine Entwicklung im öffentlichen Betreuungssystem in Ländern mit niedrigen Geburtenraten wie z. B. Italien ist dagegen nicht festzustellen (vgl. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 18). Die Entwicklung der Geburtenrate im europäischen Vergleich kann zudem im Zusammenhang mit der elterlichen Erwerbstätigkeit verstanden werden.

„Je geringer die Differenz in der Erwerbsbeteiligung von Männern und Frauen, desto höher die Fertilität. Je ‚moderner‘ die Geschlechterverhältnisse, desto höher die Fertilität. Je besser ausgebaut die öffentlichen Dienstleistungen für Kinder, desto höher die Fertilität“ (Kösters, 2007, S. 20).

Analog dazu variiert die Kinderzahl mit dem Bildungsstand der Frau. Je höher der Bildungsstand der Frau ist, desto eher ist sie kinderlos. Zudem gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Frauen und der Anzahl der Kinder. Der Anteil der Frauen mit mehr als einem Kind nimmt mit steigendem Bildungsniveau ab (vgl. Statistisches Bundesamt, 2012, S. 32 f.).

Kinder und Jugendliche unter 19 Jahren – die für den frühkindlichen und schulischen Bildungsbereich relevante Gruppe –, die 2006 18,5 Prozent der Gesamtbevölkerung ausmachen, werden im Jahr 2030 voraussichtlich nur

noch einen Anteil von 15,5 Prozent erreichen. Einer kleiner werdenden Gruppe von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen steht eine größer werdende Anzahl von älteren Erwerbsfähigen und Senioren gegenüber (Klieme et al., 2008a, S. 16 f.). Rückläufige Geburtenzahlen sind ebenfalls für die Metropole Ruhr zu verzeichnen. Seit 1990 haben sich die Geburtenzahlen um ein Drittel von 60.000 auf 40.000 Geburten reduziert. Die Gruppe der unter 18-Jährigen macht gegenwärtig einen Anteil von 16,2 Prozent aus. Für das Jahr 2030 ist ein Rückgang auf 14,8 Prozent zu erwarten. Demgegenüber steigt der Anteil der Bevölkerung über 50 Jahren. Der genaue Blick auf die Kindergruppe unter fünf Jahren zeigt, dass sie im Jahr 2008 eine Anzahl von 209.383 ausmachen, während es im Jahr 2030 voraussichtlich nur noch 186.556 Kinder unter fünf Jahren geben wird. Die geringe Anzahl an (Vor-)Schulkindern wird sich in sinkenden Schulabsolventenzahlen auf dem Arbeitsmarkt zeigen (vgl. Bos et al., 2012, S. 31 ff.). Die Autoren des Bildungsberichts Ruhr weisen zudem darauf hin, dass sinkende Geburtenzahlen nicht mit Wanderungseffekten kompensiert werden können.

Menschen mit Migrationshintergrund<sup>4</sup> machen im Ruhrgebiet einen höheren Prozentanteil aus als im Bundesdurchschnitt. In Essen verfügen im Jahr 2009 22,3 Prozent der Menschen über einen Migrationshintergrund, bei den Kindern bis 18 Jahren sind es 39,8 Prozent. Dabei sind Unterschiede innerhalb der Kommune z. B. zwischen dem Norden und Süden Essens feststellbar (vgl. Bos et al., 2012, S. 35 f.). Die Autoren des 14. Kinder- und Jugendberichts verweisen auf die regionalen Unterschiede – auch im Hinblick auf den Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund – in den Sozialstrukturen. In einigen Metropolen verfügen mehr als 50 Prozent der Kleinkinder über einen Migrationshintergrund (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 63).

### **3.3.2 Kinder in Familien**

Kinder wachsen in der Regel bei den eigenen Eltern, in der eigenen Familie auf. In der frühen Kindheit leben 73 Prozent der Kinder mit ihren verheirateten Eltern zusammen und weitere 15 Prozent bei ihren Eltern, die eine Lebensgemeinschaft bilden. Bei den Kindern unter drei Jahren leben 12 Prozent bei einem alleinerziehenden Elternteil, meist der Mutter (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 106 f.). Die meisten Kinder wachsen mit einem Geschwisterkind auf. Im Jahr 2010 sind 25 Prozent der Kinder Einzelkinder. Ein weiteres Viertel der Kinder lebt mit

---

<sup>4</sup> Menschen mit Migrationshintergrund sind als Personengruppe zu verstehen, die selbst eingewandert sind oder deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden.

zwei oder mehr Geschwistern zusammen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2011, S. 13).

Das Familienleben ist durch Vielfalt gekennzeichnet. Dies gilt in gleichem Maße für Familien ausländischer Herkunft oder mit Migrationshintergrund. Sie weisen beispielsweise Unterschiede in ihren Migrationserfahrungen, ihrer kulturellen Herkunft und ihrer Integration in die deutsche Gesellschaft auf. In Bezug auf das Einwanderungsmotiv, den kulturellen, sprachlichen und religiösen Hintergrund sowie die aktuelle Lebenssituation stellen Migranten eine äußerst heterogene Gruppe dar.

Ein Wandel in den Familienstrukturen der Bevölkerung hält an. Die Zahl der traditionellen Familien sinkt, die Zahl alternativer Familienformen steigt. Neue Familienkonstellationen können für Kinder Veränderungen im Alltag und in den sozial-emotionalen Beziehungen bedeuten. Veränderungen in den Lebensformen der Eltern wirken sich auf die Ebene der Kinder aus (vgl. Alt, 2002, S. 150).

Dies gilt in gleichem Maße für die Metropole Ruhr. Der Anteil von Geschiedenen und Alleinerziehenden nimmt zu. 16,7 Prozent aller minderjährigen Kinder wachsen hier bei alleinerziehenden Elternteilen auf (vgl. Bos et al., 2012, S. 47 ff.).

Die Familie gilt als Ressource für die kindliche Entwicklung. An Familienmitglieder wird die Forderung gestellt, sich umeinander zu kümmern, einander zu unterstützen, Probleme zu lösen und Verantwortung füreinander zu übernehmen. In der Familie werden Kinder primär sozialisiert. Sie entfalten ihre Persönlichkeit und erlernen Verhaltensweisen, die ihnen die Möglichkeit bieten, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Innerhalb der Familie können durch die Erziehung und Bildung von Kindern nachhaltige Lebenschancen der ganzen Familien eröffnet und gesichert werden.

„Von ihnen hängt es entscheidend ab, ob und wie die Weichen für die künftige Integration und Entwicklung der Kinder gestellt werden, ob und wie problematische Situationen mit Arbeitslosigkeit, Krankheit oder im Alter bewältigt werden können“ (Deutscher Bundestag, 2000, S. XII).

Die Art und Weise des familiären Zusammenlebens ist in besonderem Maße von ihrer Sozialstruktur beeinflusst.

### **3.3.3 Sozialstrukturelle Bedingungen**

Kinder wachsen in unterschiedlichen *Regionen* Deutschlands auf. Regionale und lokale Umwelten sind unmittelbare Erfahrungsräume. Sie stellen für Kinder anfängliche Orte der Aneignung der dinglichen und sozialen Welt dar. Die kindlichen Lebensräume – mit spezifischer Kultur und Struktur – beeinflussen die Entwicklung und die Lebenschancen (vgl. Bayer & Bauereiss, 2002, S. 205 f.).

## Lebensräume

Kinder werden in ihren Lebensräumen mit Konsumgütern und Dienstleistungen versorgt, dort erfahren sie Erziehungs-, Bildungs- und Unterstützungsangebote. Das Aufwachsen in ländlichen Regionen unterscheidet sich von dem Aufwachsen in Städten und städtischen Ballungsgebieten. Zudem unterscheiden sich ländliche Regionen voneinander und es sind innerhalb einer Stadt ungleiche sozialräumliche Entwicklungen, z. B. in den Städten mit einem sogenannten Nord-Süd-Gefälle, festzustellen. Bayer und Bauereiss (2002) betonen, dass Regionen und Räume keine homogenen Einheiten sind.

Die Lebensbedingungen auf dem Lande differieren zwischen Merkmalen

- hoher Arbeitslosigkeit, schlechter Infrastruktur und hoher Abwanderungsraten und
- hohen Wirtschaftswachstums, guter Infrastruktur und attraktiver Freizeitangebote.

Die Lebensbedingungen in Städten differieren zwischen Merkmalen

- hoher Arbeitslosigkeit, begrenzten Wohnraums und kinderreicher Familien und
- geringer Arbeitslosigkeit, attraktiven Wohnraums und Vielfalt sozialer Erfahrungsmöglichkeiten (vgl. Bayer & Bauereiss, 2002, S. 206)

Es zeigt sich, dass sich das Aufwachsen auf dem Lande aufgrund wachsender Mobilität, starker sozialer Ausdifferenzierung, verminderter sozialer Kontrolle und digitaler Möglichkeiten der städtischen Lebenswelt mitunter annähert. Regionale und lokale Umwelten, in denen Kinder aufwachsen, beinhalten Chancen und Risiken für den Bildungs- und Entwicklungsverlauf. Sie können u. a. über den Zugang zu Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten bestimmen.

„Differenzen in den sozialräumlichen Lebenswelten bedingen (...) einen unterschiedlichen Anregungsgehalt und ungleiche Chancen für Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006, S. 86).

Ausschlaggebendes Kriterium (für die Wahl) des Wohnorts ist die sozioökonomische Lage. Familien, die sozioökonomisch niedriggestellt sind, sind häufig am Stadtrand in Großsiedlungen oder in der Innenstadt mit niedrigem Mietniveau, sogenannten sozialen Brennpunkten, vertreten. Der Wohnraum für Kinder ist begrenzt. Sie haben z. B. kein eigenes Kinderzimmer und ihre Wohnumgebung ist dicht bebaut und durch ein hohes Verkehrsaufkommen gekennzeichnet. In belasteten Wohnverhältnissen leben vermehrt Alleinerziehende oder kinderreiche Familien oder Migranten der unteren Sozialschichten mit niedrigem Einkommen. Alleinerziehende leben am häufigsten in einem problembehafteten Umfeld. 28,6 Prozent der Alleinerziehenden leben in einem Wohnumfeld, das durch Verschmutzung, u. a. Umweltbelastung, gekennzeichnet ist, 18,7 Prozent in einem Wohnumfeld, das Probleme

wie Kriminalität und Gewalt aufweist (vgl. Statistisches Bundesamt, 2013, S. 153).

## Erwerbstätigkeit

Die elterliche Erwerbstätigkeit, das Einkommen und der Bildungsstand sind eng miteinander verbunden und beeinflussen die sozioökonomische Lage. Der Blick auf die elterliche Erwerbstätigkeit im Jahr 2012 bundesweit zeigt, dass in 52,2 Prozent der Familien beide Elternteile erwerbstätig sind. In 36,6 Prozent der Familien ist ein Elternteil aktiv erwerbstätig, in 11,2 Prozent der Familien kein Elternteil (vgl. Statistisches Bundesamt, 2013, S. 58). Im Jahr 2010 sind in Familien mit Kindern unter drei Jahren in 27,9 Prozent der Fälle beide Eltern erwerbstätig, in 57,8 Prozent ein Elternteil und in 14,4 Prozent kein Elternteil erwerbstätig (vgl. Statistisches Bundesamt, 2011, S. 17).

Ein ansehnlicher Teil der Mütter und Väter – insbesondere der Mütter – gibt den Beruf mit dem Beginn der Familiengründung auf und kehrt erst nach einigen Jahren in die Berufswelt zurück. Im Jahr 2006 sind 28 Prozent der Mütter mit Kindern unter drei Jahren berufstätig. Bei Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren sind 55 Prozent der Mütter erwerbstätig. Zwischen der Erwerbstätigkeit der Mütter und dem Alter des jüngsten Kindes sowie der Anzahl der Kinder besteht ein deutlicher Zusammenhang.

*Tab. 4: Erwerbstätigkeit von Frauen im Alter von 20 bis 49 Jahren nach Anzahl der Kinder (nach Bundesregierung, 2008, S. 96).*

	ohne Kinder	ein Kind	zwei Kinder	drei und mehr Kinder
Erwerbstätigenquote (%)	77	65	58	41
Teilzeitquote (%)	28	61	76	78

Bei den Vätern zeigt sich ein anderes Bild; das Heranwachsen der Kinder wirkt sich kaum auf das Erwerbsleben der Väter aus. Im Jahr 2006 waren zwischen 82 und 86 Prozent der Väter, abhängig vom Alter der Kinder, erwerbstätig. Die Erwerbstätigkeit der Väter ist im Krippenalter der Kinder am geringsten. Es wird deutlich, dass Mütter und Väter Familie und Beruf anders miteinander vereinen. Zudem ist die elterliche Erwerbstätigkeit vom Alter des jüngsten Kindes abhängig. Im Jahr 2010 sind 40 Prozent der westdeutschen Frauen mit Kindern nicht erwerbstätig, d. h., dass sie weder in Elternzeit noch erwerbslos sind.



**Abb. 3:** *Erwerbsbeteiligung von Frauen und Männern mit Kindern (unter 18 Jahren im Haushalt) nach Alter des jüngsten Kindes 2010 in Prozent (nach Bundeszentrale für politische Bildung, 2013b, S. 40)*

In der Metropole Ruhr ist die Besonderheit festzustellen, dass die Quote aller Erwerbsfähigen, die arbeitslos sind, über dem Bundesdurchschnitt und dem Durchschnitt NRWs liegt. In den kreisfreien Städten der Metropole Ruhr – dazu zählt Essen – sind 13 Prozent der Erwerbsfähigen arbeitslos. Viele Einwohner, viele Familien sind auf staatliche Hilfen angewiesen (vgl. Bos et al., 2012, S. 36 ff.). Die sozioökonomische Lage von Kindern wird wesentlich durch die Erwerbstätigkeit, die familiäre Situation bestimmt.

„Die sozio-ökonomische Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen leitet sich wesentlich aus der weitgehend vom Bildungsniveau abhängigen Beteiligung und Stellung der Eltern im Erwerbssystem sowie – damit verknüpft – deren Einkommen her und steht in einem engen Zusammenhang mit der Familienform (Paarhaushalte oder Alleinerziehende), der Anzahl und dem Alter der Kinder“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006, S. 75).

## Sozioökonomische Lage

Die sozioökonomische Lage von Familien, die auch als Sozialstatus<sup>5</sup> bezeichnet werden kann, hängt mit der sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe der Familienmitglieder zusammen. Davon ist der Begriff der Armut<sup>6</sup> abzugrenzen.

---

<sup>5</sup> Mit dem Merkmal sozialer Status sind Informationen über den Bildungsstand und die berufliche Stellung der Eltern sowie das Haushaltsnettoeinkommen verbunden. Es findet eine Unterscheidung zwischen Familien mit hohem, mittlerem und niedrigem Sozialstatus statt. Anhand des Sozialstatus können Aussagen über den sozialen Hintergrund und die Lebensumstände und der Familienmitglieder getroffen werden, ob z. B. Kinder in begünstigten oder benachteiligten Verhältnissen aufwachsen.

<sup>6</sup> Armut wird laut Statistischem Bundesamt als Situation wirtschaftlichen Mangels bezeichnet, die verhindert, ein angemessenes Leben zu führen. Grundlegend wird zwischen absoluter Armut (wenn es Menschen an lebensnotwendiger Nahrung, Kleidung, Unterkunft oder Gesundheitsfürsorge mangelt und die physische Existenz unmittelbar bedroht ist) und relativer Armut unterschieden. Relative Armut bestimmt sich in Abhängigkeit von den Lebensverhältnissen in einem bestimmten Land. Als arm gelten diejenigen Personen, die über so geringe Ressourcen verfügen, dass sie den in ihrer Gesellschaft als annehmbar geltenden Lebensstandard nicht erreichen. Um relative Armut messen zu können, muss ein bestimmtes Niveau definiert werden, unterhalb dessen man von Armut spricht. Obwohl Armut auch zahlreiche nichtmonetäre Aspekte umfasst, wird bei der Ermittlung der Grenze, unterhalb derer eine Person als arm gilt, aus Gründen der Praktikabilität meist das verfügbare Einkommen zugrunde gelegt. In den Mitgliedstaaten der Europäischen Union gilt jemand als armutsgefährdet, dessen Äquivalenzeinkommen weniger als 60 Prozent des mittleren Äquivalenzeinkommens (Median) des jeweiligen Mitgliedstaats beträgt. Personen mit einem Einkommen unter der 50-Prozent-Grenze werden nicht mehr nur als armutsgefährdet, sondern bereits als relativ einkommensarm bezeichnet, unter der 40-Prozent-Grenze gilt man als arm (Bundesregierung, 2008).

Gegenwärtig wachsen die meisten Kinder in Familien auf, die ihr Leben selbstständig, in sicheren finanziellen Verhältnissen, führen. In diesen Familien verfügen die Eltern häufig über einen hohen Bildungsabschluss und mindestens ein Elternteil geht einer Vollzeitbeschäftigung nach. Für Menschen, die über einen niedrigen oder keinen Schulabschluss verfügen, ist es schwieriger, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden, und dies birgt eine gesteigerte Armutsgefährdung als für Personen mit höherer Bildung. Arbeitslose haben eine dreimal so hohe Armutsrisikoquote im Vergleich zur Gesamtbevölkerung. Erwerbstätigkeit und ein hoher Bildungsstatus gelten als Schutzfaktor vor einer prekären Einkommenssituation (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2013a, S. 163).

Durch Störungen, Krisen und externe Einflüsse innerhalb der Familie kann es zu Armut kommen. Andere Ursachen von Armut Erwachsener liegen in Trennungen und Scheidungen oder Überschuldungen. Haushalte, in denen drei oder mehr Kinder aufwachsen (sogenannte kinderreiche Familien), und Alleinerziehenden-Haushalte weisen durchschnittlich die niedrigste Einkommensposition auf. Paare mit einem Kind befinden sich in einer überdurchschnittlichen Position (vgl. Bundesregierung, 2008, S. 90).

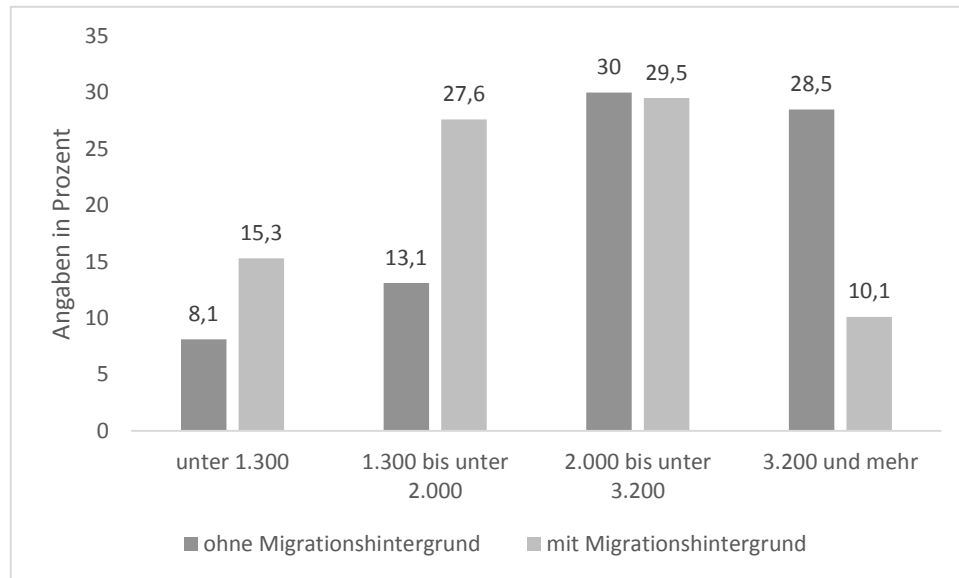
*Tab. 5: Armutsrisikoquoten nach Haushaltstypen 2005 in Prozent (nach Bundesregierung, 2008, S. 92)*

Alleinerziehende	Paar mit 1 Kind	Paar mit 2 Kindern	Paar mit 3 Kindern	insgesamt
24	8	9	13	11

Familien, die von Armut gefährdet sind, zeichnen sich durch Merkmale aus wie eine niedrige berufliche Qualifikation, Trennung oder Scheidung, Arbeitslosigkeit oder das Zusammenleben mit Arbeitslosen oder Nichterwerbstätigen. Alleinerziehende und kinderreiche Familien sind besonders von Armut gefährdet. 2008 lag der Anteil armutsgefährdeter Personen in Haushalten von Alleinerziehenden bei 37,5 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt, 2011, S. 22). Um die relative Einkommensarmut von Familien zu reduzieren, ist die Zahlung staatlicher Transferleistungen notwendig. Alleinerziehende Elternteile sind besonders häufig auf Transferleistungen angewiesen. Im Jahr 2010 beziehen 33 Prozent der alleinerziehenden Haushalte staatliche Transferleistungen. In der Metropole Ruhr verfügen übermäßig viele Familien über ein geringes Nettoeinkommen. In 10,4 Prozent der Familien liegt das monatliche Nettoeinkommen unter 1.300 Euro. Der Durchschnitt NRWs ohne Metropole Ruhr mit 8,2 Prozent wird dabei überboten. Weitere 17,7 Prozent verfügen in der Metropole Ruhr über ein monatliches Nettoeinkommen von



1.300 bis 2.000 Euro. Familien mit Migrationshintergrund sind in der Metropole Ruhr hinsichtlich eines geringen Nettoeinkommens überrepräsentiert (vgl. Bos et al., 2012, S. 48).



*Abb. 4: Familien nach monatlichem Nettoeinkommen in der Metropole Ruhr nach Migrationsstatus 2009 (in %) (nach Bos et al., 2012, S. 48)*

## Armutsrisiko

An die familiäre Situation ist das Armutsrisiko des Kindes/der Kinder gebunden. Eine Armutsgefährdung von Kindern liegt insbesondere dann vor, wenn Eltern arbeitslos sind oder mit einem Verdienst arbeiten, der nicht für den Unterhalt der gesamten Familie ausreicht. Die Autoren des 14. Kinder- und Jugendberichts (2013) klären auf, dass ein seit den 1990er-Jahren ansteigender und zuletzt auf hohem Niveau beständiger Anteil von Kindern und Jugendlichen in Armut aufwächst. Besonders Kinder Alleinerziehender oder von Eltern in prekären Beschäftigungsverhältnissen sind davon betroffen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 49).

Dabei lassen sich zwei Merkmale charakterisieren. Zum einen betont Holz (2006, S. 3), dass „Kinder per se ein Armutsrisiko für Familien“ darstellen, weil Familien am stärksten von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen negativ betroffen sind. Zum anderen sind nach Bertram (2008b) Kinder besonders in früher Kindheit gefährdet, relative Armut zu erfahren.

„In vielen reichen Ländern stellen ausgerechnet die jüngsten Kinder bis zu sieben Jahren diejenige Gruppe der Gesellschaft mit dem höchsten Risiko an relativer Armut dar“ (Bertram, 2008b, S. 11).

Die Zahlen des 14. Kinder- und Jugendberichts zeigen, dass 15 Prozent der Kinder unter zehn Jahren in Deutschland gegenwärtig von Armut betroffen sind (vgl. Sachverständigenkommission, S. 19). Günter (2012) weist darauf hin, dass fast jedes sechste Kind von Armut betroffen ist (vgl. Günter, 2012, S. 75).

Der europäische Vergleich zeigt, dass europaweit viele Kinder in prekären wirtschaftlichen Verhältnissen aufwachsen. Unterschiede im Ausmaß der Kinderarmut sind für die verschiedenen Länder festzustellen.

„In den OECD-Staaten variiert der Anteil an armen Kindern, das heißt der Personen unter 18 Jahren, die in Haushalten mit weniger als der Hälfte des Medianeinkommens leben, zwischen rund 3 und mehr als 25 Prozent. In der Mehrheit der Länder beträgt dieser Anteil mehr als 10 Prozent. Die niedrigsten Raten der Kinderarmut innerhalb der OECD weisen die skandinavischen Länder auf, während die USA und Mexiko die Schlusslichter darstellen. Deutschland befindet sich hier im Mittelfeld. In den letzten zehn Jahren ist die Kinderarmut in 17 von 24 OECD-Staaten zum Teil deutlich gestiegen. Im Durchschnitt fiel dieser Anstieg jedoch geringer als in Deutschland aus“ (Fertig, M. & Tamm, M., 2006, S. 19 f.).

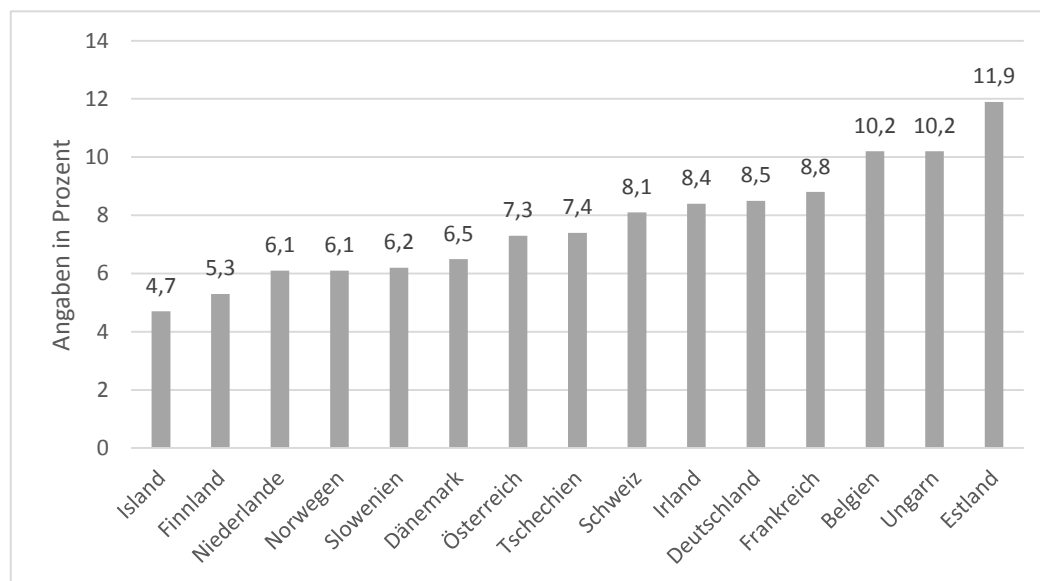


Abb. 5: Rate der Kinder im Alter von 0 bis 17 Jahren in Prozent, die in Haushalten mit einem Einkommen unterhalb der Hälfte des jeweiligen Medianeinkommens leben (nach Unicef, 2012, S. 3)

Neben europäischen Differenzen sind Verschiedenheiten unter deutscher Perspektive auszumachen. Bertram (2006) weist darauf hin, dass eine Differenzierung zwischen großen urbanen Zentren und Flächenstaaten notwendig

ist (vgl. Bertram, 2006, S. 30 ff.). Die aktuellen Zahlen des Armutsberichts des paritätischen Gesamtverbandes (2013) offenbaren ruhrgebietspezifische Besonderheiten. Die allgemeine Armutsquote im Ruhrgebiet übersteigt die des Bundesdurchschnitts (15,2 Prozent) und des NRW-Durchschnitts (16,6 Prozent). In Essen liegt die Armutsquote im Jahr 2012 bei 19,2 Prozent, in Dortmund sogar bei 22,8 Prozent (vgl. Der paritätische Gesamtverband, 2013, S. 6 ff.). Dies wirkt sich auf die Armutsgefährdung der Kinder im Ruhrgebiet aus. Laut Paritätischem Gesamtverband (2012) leben im Jahr 2010 in NRW 18,4 Prozent der Kinder unter 15 Jahren in sogenannten Hartz-IV-Haushalten (vgl. Der paritätische Gesamtverband, 2012, S. 22). Im Ruhrgebiet ist jedes vierte Kind unter 15 Jahren von Hartz IV betroffen. In Essen und Dortmund werden diese Zahlen – mit ca. 30 Prozent – übertroffen.

Die aktuelle UNICEF-Studie misst die Kinderarmut nicht nur hinsichtlich der elterlichen Einkommensarmut, sondern bezieht in die Analyse alltägliche Entbehrungen der Kinder mit ein. Zum sogenannten Deprivationsindex zählen 14 verschiedene Güter oder Angebote wie z. B. regelmäßige Mahlzeiten, ein Platz für Hausaufgaben oder geregelte Freizeitaktivitäten – z. B. im Sportverein. Die Ergebnisse offenbaren, dass Deutschland höhere Deprivationsraten aufweist als Dänemark oder Schweden, die über ein ähnliches wirtschaftliches Niveau verfügen. Der genaue Blick auf den deutschen Deprivationsindex zeigt u. a., dass es Kindern in Deutschland am häufigsten an regelmäßigen Freizeitaktivitäten – wie z. B. dem Besuch eines Sportvereins – (6,7 Prozent) mangelt. Fast 5 Prozent der Kinder beziehen nicht täglich eine warme Mahlzeit (vgl. Unicef, 2012, S. 2).

Es lässt sich zusammenfassen, dass Kinder in jungen Jahren vorrangig bei ihren beiden Elternteilen aufwachsen. Der Großteil der Eltern lebt in gesicherten wirtschaftlichen Verhältnissen. Dem gegenüber steht eine – insbesondere im Ruhrgebiet – beachtliche Anzahl von Kindern, die in ungünstigen sozialen Verhältnissen aufwächst. Insbesondere Kinder von alleinerziehenden Elternteilen sind von sozialen Ungleichheiten<sup>7</sup> betroffen. Prekäre Lebenssituationen bis hin zu einem Leben in relativer Armut offenbaren sich nicht nur in materiellen Deprivationen. Bertram (2008a) weist darauf hin, dass Kinder in relativer Armut häufig mit vielfältigen Belastungen und eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten konfrontiert sind (vgl. 2008a, S. 21). Nach

---

<sup>7</sup> Soziale Ungleichheit liegt überall dort vor, wo die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhaft Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betreffenden Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden Kreckel (1992, S. 17).

Krappmann (2002) zeichnen sich Armutslagen von Kindern u. a. aus, dass sie

- „unter Gesundheitsbelastungen durch Ernährung, Wohnbedingungen und Umwelt,
- unter Bedingungen unzureichender Anregung und eingeeengten Erfahrungsmöglichkeiten,
- in einer Situation geringer Interaktions- und Beziehungsdichte und unzulänglicher Qualität des Soziallebens“ (Krappmann, 2002, S. 70) aufwachsen.

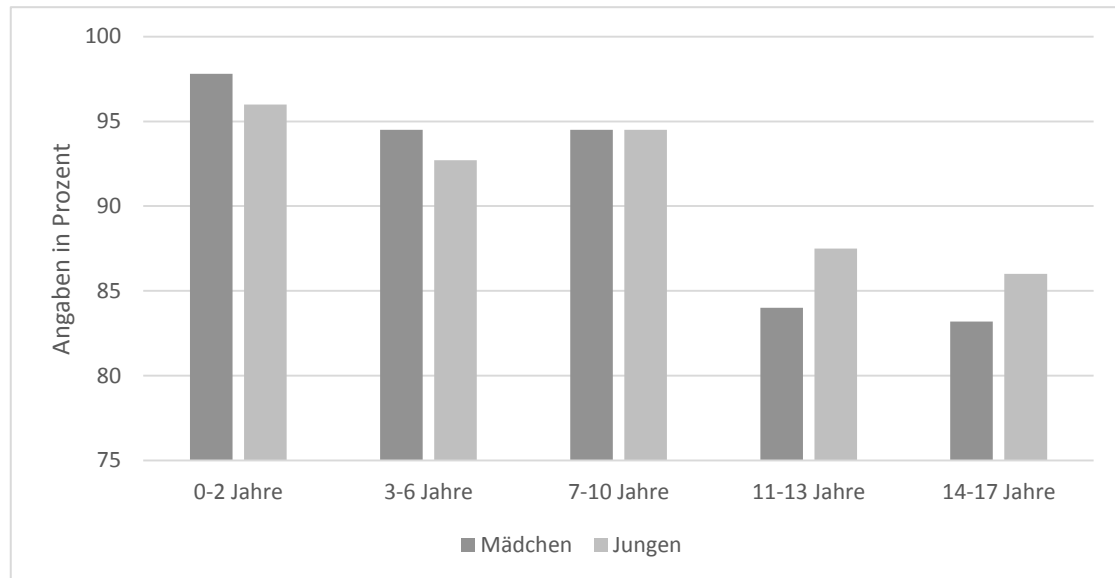
Die dargestellten Merkmale stehen in enger Beziehung zueinander und können sich gegenseitig verstärken. Armut und soziale Ausgrenzung von Kindern können auch mit emotionaler Instabilität und Verhaltensauffälligkeiten einhergehen. Dies kann sich wiederum negativ auf die Beziehungen zu Gleichaltrigen, den Zugang zu Freizeitaktivitäten oder auf die kognitive und sprachliche Entwicklung sowie die psychische Stabilität auswirken. Giering (2007) weist darauf hin, dass dieses Gefüge lange vor dem Schulbesuch beginnt, sich in der Grundschulzeit ausprägen und sich im Laufe der Zeit weiter erhärten kann (vgl. Giering, 2007, S. 78).

Im Folgenden richtet sich der Blick auf die Gesundheit in früher Kindheit und die frühkindlichen (Bewegungs-)Aktivitäten. Anschließend werden Schutzfaktoren früher Kindheit analysiert.

### **3.3.4 Die Gesundheit des Kindes**

Der Grundstein für ein gesundes Leben wird im Kindesalter gelegt. Gesundheitsbezogene Verhaltensweise entwickeln sich früh und weisen im Laufe des Lebens eine hohe Stabilität auf. In Deutschland wächst der Großteil der Kinder gesund auf (vgl. Bundesregierung, 2008, S. 107 f.). Der Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS), der vom Robert-Koch-Institut in den Jahren 2003 bis 2006 als Basiserhebung durchgeführt wurde, bietet eine umfangreiche Bewertung der gesundheitlichen Situation von Kindern und Jugendlichen im Alter von 0 bis 17 Jahren. Die repräsentative Befragung und Untersuchung bezieht sich auf die Gesamtbevölkerung der unter 18-Jährigen und lässt Auswertungen zu, in denen nach Geschlecht, alten und neuen Bundesländern und Regionen unterschieden werden kann, jedoch nicht nach den einzelnen Bundesländern (vgl. Robert-Koch-Institut, 2006, S. 24). Die subjektive Gesundheit von Kindern und Jugendlichen wird durch körperliche oder psychische Krankheiten und Gesundheitsstörungen negativ beeinflusst. Ein gesundheitsbewusstes Verhalten geht dagegen z. B. mit einem geringen Konsum elektronischer Medien und mit einer erheblichen körperlich-sportlichen Aktivität einher (vgl. Robert Koch-Institut & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2008, S. 14). Die Ergebnisse der KiGGS-Studie zeigen, dass z. B. der *Gesundheitszustand* ihrer null- bis zehnjährigen Kin-

der von den Eltern mehrheitlich als sehr gut oder gut eingeschätzt wird. Bei 97,1 Prozent der Null- bis Zweijährigen wird der Gesundheitszustand durch die Eltern mit sehr gut oder gut bewertet. Mit steigendem Alter sinken diese Werte und Geschlechterunterschiede nehmen mit Beginn des zwölften Lebensjahres zu.



*Abb. 6: Einschätzung des Gesundheitszustandes als „sehr gut“ oder „gut“ bei Mädchen und Jungen nach Altersgruppen (nach Robert Koch-Institut & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2008, S. 12)*

Bei 92 Prozent aller Kinder und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund wird der Gesundheitszustand von ihnen selbst und/oder ihren Eltern als sehr gut oder gut beschrieben, während die Quote von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund darunter liegt (bei 85,6 Prozent). Die Gesundheit wird zudem umso häufiger als sehr gut oder gut bewertet, je höher der Sozialstatus ist.

## Übergewicht und Adipositas

Übergewicht und Fettleibigkeit bedeuten ein gesteigertes Gesundheitsrisiko, da viele Krankheiten wie z. B. Diabetes die Folge sein können. Vielfach sind damit auch psychische Probleme verbunden, wie z. B. der Rückzug aus sozialen Bindungen. Kinder, die in jungen Jahren übergewichtig sind, sind nicht automatisch im Erwachsenenalter übergewichtig, es besteht jedoch ein erhöhtes Risiko dahingehend.

„Dies trifft besonders dann zu, wenn das Ausmaß des Übergewichts bis zur Adipositas ansteigt. Mitunter treten mit einer Verzögerung von mehreren Jahrzehnten Herz-Kreislauf-Leiden, Schlaganfälle, Diabetes sowie Erkrankungen des Muskel- und Skelettsystems auf“ (Robert Koch-Institut & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2008, S. 42).

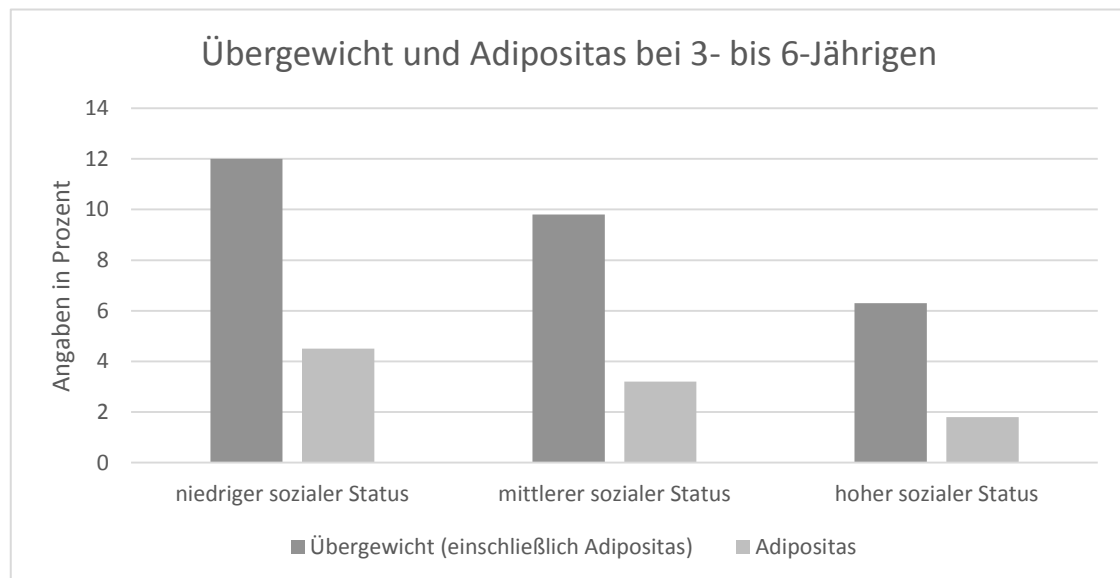
Um Aussagen über die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern zu machen, wurden die Testteilnehmerinnen und -teilnehmer im Rahmen der Untersuchung gemessen und gewogen und der Body-Mass-Index (BMI = Körpergewicht/Körpergröße<sup>2</sup> [kg/m<sup>2</sup>]) bestimmt. Landsberg, Plachta-Danielzik & Müller (2008, S. 107) stellen kritisch dar, dass der BMI ein geeignetes Maß zur Beschreibung der Körperfettmasse ist, jedoch keine Darstellung der Körperfettverteilung angibt, anhand dessen das gesundheitliche Risiko genauer dargestellt werden kann. Ein BMI über 25 heißt bei Erwachsenen, dass sie übergewichtig sind, bei einem BMI über 30 sind sie adipös. Bei Kindern ist es schwieriger, feste Grenzen des BMI anzugeben, da sie sich dynamisch entwickeln. Die BMI-Grenzen wurden für Jungen und Mädchen getrennt voneinander und entsprechend ihrem Alter statistisch festgelegt. Die Ergebnisse zeigen, dass von den Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren 15 Prozent übergewichtig sind und davon 6 Prozent adipös. In den letzten Jahren haben Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen stark zugenommen. Im Vergleich zu den Jahren 1985 bis 1999 sind heute 50 Prozent mehr Kinder übergewichtig. Mit dem Alter der Kinder steigt auch der Anteil der übergewichtigen Kinder.

„Während 9 % der 3- bis 6-Jährigen zu viel Gewicht haben, sind es bei den 7- bis 10-Jährigen bereits 15 % und bei den 14- bis 17-Jährigen schließlich 17 %. Im Grundschulalter von 7 bis 10 nimmt der Anteil übergewichtiger Kinder gegenüber Jüngeren am deutlichsten zu. Dies lässt darauf schließen, dass sich in dieser Zeit eine Kombination mehrerer Risikofaktoren (weniger Bewegung mit Schuleintritt, falsche Ernährung) besonders nachteilig auswirkt“ (Robert-Koch-Institut, 2006, S. 29).

Der genaue Blick zeigt, dass 6,2 Prozent der Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren übergewichtig sind. 2,9 Prozent der gleichen Altersgruppe sind adipös. Die sechsjährigen Kinder, die von Übergewicht betroffen sind, sind dies zu 79,1 Prozent im Alter von zehn Jahren ebenfalls. Ein Großteil adipöser Kinder ist auch im Erwachsenenalter adipös (vgl. Landsberg et al., 2008, S. 108 ff.). Kinder von Eltern, die übergewichtig sind, haben das höchste Risiko für Übergewicht.

Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus und Kinder mit Migrationshintergrund sind besonders häufig von Übergewicht und Adipositas betroffen. In der Altersgruppe von null bis zwei Jahren sind bezüglich der Körpergröße, des Körpergewichts und des Körperfettanteils keine Unterschiede zwischen Kindern verschiedenen Sozialstatus sowie mit oder ohne Migrationshintergrund erkennbar. Im Alter von drei bis sechs Jahren zeigt sich, dass ein niedriger Sozialstatus und ein Migrationshintergrund Übergewicht und Adi-

positas begünstigen. Drei- bis sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund sind zu 13,3 Prozent übergewichtig und zu 4,9 Prozent adipös im Vergleich zu 8,3 Prozent übergewichtiger und 2,4 Prozent adipöser Gleichaltriger ohne Migrationshintergrund (vgl. Robert-Koch-Institut, 2008, S. 85).



*Abb. 7: Übergewicht (einschließlich Adipositas) und Adipositas bei Drei- bis Sechsjährigen nach Sozialstatus, Anteile (%) (nach Robert-Koch-Institut, 2008, S. 85)*

## Allergien

Allergien, d. h. Überempfindlichkeitsreaktionen des Körpers gegenüber Fremdstoffen der Umwelt, auf die der Körper mit Krankheitssymptomen wie z. B. Hautausschlag reagieren kann, treten im Kindesalter auf. Zu den bekanntesten allergischen Krankheitsformen zählen Heuschnupfen, Neurodermitis und Asthma, die in KiGGs erfasst wurden. Diese Allergien zählen zu den häufigsten Gesundheitsproblemen im Kindesalter und belasten das Allgemeinbefinden der Kinder und Familien. Die KiGGs-Ergebnisse zeigen, dass etwa 17 Prozent aller Kinder und Jugendlichen an einer allergischen Krankheit leiden. Kinder ohne Migrationshintergrund sind häufiger betroffen als Kinder mit Migrationshintergrund. Kinder und Jugendliche, die in Familien mit mittlerem oder hohem Sozialstatus leben, haben häufiger allergische Erkrankungen als Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem Sozialstatus. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass allergische Erkrankungen zumindest teilweise vererbt werden können (vgl. Robert-Koch-Institut, 2006, S. 31 ff.).

## Unfälle

Unfälle sind plötzliche, von den Betroffenen unbeabsichtigte, von außen auf die Körper einwirkende Ereignisse, die zu einer unfreiwilligen gesundheitlichen Schädigung des Körpers führen. Unfälle stellen für Kinder und Jugendliche ab dem ersten Lebensjahr das größte Gesundheitsrisiko dar und sind vielfach vermeidbar. Kinder im Alter von ein bis vier Jahren erleiden in Kindertagesstätten häufig Sturzunfälle und Zusammenstöße; offene Wunden sind mit 50 Prozent die häufigste Unfallfolge (vgl. Robert-Koch-Institut, 2006, S. 36 f.).

## Psychische Auffälligkeiten

Als psychische Probleme gelten gesundheitliche Beeinträchtigungen mit teilweise schwerwiegenden Folgen für das Allgemeinbefinden, die Lebenseinstellung und Lebensqualität der Kinder und ihres Umfeldes. Psychische Erkrankungen im Kindesalter können auch den Bildungserfolg und die beruflichen Möglichkeiten beeinträchtigen und sich somit auf das spätere Leben auswirken. Die Häufigkeit verschiedener psychischer Probleme von Kindern sollte in KiGGs erfasst werden. Eltern füllten dazu für ihre drei- bis elfjährigen Kinder Fragebögen aus, die Verhaltensauffälligkeiten und -stärken widerspiegeln, jedoch keine ärztliche Diagnose darstellen. Zu den psychischen Problembereichen zählen emotionale Probleme wie z. B. Ängste, Hyperaktivitätsprobleme, die sich z. B. in motorischer Unruhe widerspiegeln, Verhaltensauffälligkeiten, die sich in aggressivem Verhalten äußern, und Probleme mit Gleichaltrigen wie z. B. Kontaktschwierigkeiten. Der Stärkenbereich ist durch sozial förderliches Verhalten wie z. B. Hilfsbereitschaft gekennzeichnet. Durch die Beantwortung der Fragebögen konnten Gruppen gebildet werden von unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Kindern. Nach Einschätzung der Eltern zeigen insgesamt 29 Prozent dieser Altersgruppe Merkmale psychischer Auffälligkeiten in einem der Problemfelder. In Bezug auf psychosoziale Störungen, wie z. B. emotionale Probleme, Hyperaktivitätsprobleme, sind 11,6 Prozent der drei- bis sechsjährigen Kinder auffällig. Ein Ungleichgewicht zugunsten der Jungen ist erkennbar (vgl. Horch, 2008, S. 133). Mädchen sind verstärkt im Bereich emotionaler Probleme vertreten und zeigen zudem ein stärker ausgebildetes prosoziales Verhalten als Jungen (vgl. Robert-Koch-Institut, 2006, S. 43 ff.). Ein Zusammenhang zwischen psychischen Auffälligkeiten und sozialen Risikofaktoren, z. B. ein niedriger sozioökonomischer Status der Familie, Alleinerziehenden-Haushalte, ist festzustellen. Ein Kind, das mit einer arbeitslosen alleinerziehenden Mutter zusammenlebt, hat im Vergleich zu einem Kind aus einer Zweielternfamilie mit erwerbstätiger Mutter ein erhöhtes Risiko für psychische Auffälligkeiten. Die Ergebnisse der KiGGs-Studie verdeutlichen, dass Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus und solche aus Familien mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich oft von psychischen Problemen betroffen sind.



„Kinder und Jugendliche mit niedrigem Sozialstatus, Migrationshintergrund, nur einem erziehenden Elternteil oder arbeitsloser Mutter sind vermehrt von psychischen Auffälligkeiten betroffen“ (Robert Koch-Institut & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2008, S. 21).

## Früherkennungsuntersuchungen

Die Teilnahme an Früherkennungsuntersuchungen ist in Deutschland eine kostenlose Gesundheitsleistung, die eine hohe Akzeptanz in der Bevölkerung erfährt. Jedes Kind hat bis zum sechsten Lebensjahr Anspruch auf neun Vorsorgeuntersuchungen, die freiwillig und empfehlenswert sind. Die Kinder werden untersucht und der kindliche Entwicklungsstand dokumentiert, sodass Entwicklungsstörungen und Krankheiten frühzeitig erkannt und behandelt werden können. Die Teilnahme an den Untersuchungen sinkt mit steigendem Alter der Kinder. In den ersten beiden Lebensjahren (U3 bis U7) werden 90 Prozent der Kinder untersucht, bei den späteren Untersuchungen fällt die Quote auf circa 80 Prozent. An der U3- bis U9-Untersuchung haben 81 Prozent der Kinder der KiGGs-Studie teilgenommen, 16 Prozent haben teilweise und 3 Prozent an keiner Untersuchung teilgenommen. Unterschiede werden deutlich bei der Betrachtung des Sozialstatus der Eltern und dem Migrationshintergrund der Kinder. 14 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund haben zum Zeitpunkt der KiGGs-Befragung an keiner Untersuchung teilgenommen.

„Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem Sozialstatus sowie Kinder mit Migrationshintergrund nehmen seltener bzw. unregelmäßiger an Früherkennungsuntersuchungen in Deutschland teil“ (Robert-Koch-Institut, 2006, S. 70 f.).

## Ernährung

Das Ernährungsverhalten und die Ernährungsgewohnheiten der frühen Kindheit können sich im Erwachsenenalter fortsetzen und Krankheit oder Gesundheit begünstigen. Ein ungünstiges Ernährungsverhalten in der Kindheit gilt als Grundstein sogenannter Volkskrankheiten wie z. B. Osteoporose und Diabetes mellitus Typ II. Die Entstehung von Krebs und Herzerkrankungen wird ebenfalls vom Ernährungsverhalten beeinflusst.

„Das individuelle Ernährungsverhalten ist somit als Teil eines gesundheitsbeeinflussenden Lebensstils zu sehen“ (Robert-Koch-Institut, 2008, S. 54).

Die Ergebnisse der KiGGs-Studie zeigen, dass alle Kinder und Jugendlichen zu wenig Obst und Gemüse verzehren. In der Gruppe der Drei- bis Sechsjährigen essen 37 Prozent der Kinder – den Empfehlungen entsprechend – ausreichend Obst und 11 Prozent ausreichend Gemüse. Die Anteile verringern sich im Laufe der Altersentwicklung. Im Kontrast dazu wird der Fleisch- und Wurstkonsum bei 75 Prozent der Jüngsten als zu hoch bewertet, ebenso der Konsum von Süßwaren. Im Hinblick auf den Sozialstatus dieser Kindergruppen zeigt sich, dass Kinder mit höherem Sozialstatus häufiger die Emp-

fehlungen für den Fischverzehr erreichen als Kinder mit niedrigem Sozialstatus. Diese sind wiederum bei der Überschreitung der Empfehlung für Fleisch und Wurst sowie für Süßigkeiten überrepräsentiert (Robert-Koch-Institut, 2008, S. 92).

## Sprache

Sprachauffälligkeiten, zu denen – in Abgrenzung zu Sprachentwicklungsstörungen – Auffälligkeiten und Verzögerungen in der Sprachentwicklung zählen, sind zudem in früher Kindheit zu erfassen. Die Zahlen variieren von 27,5 Prozent der deutschen und 74 Prozent der nichtdeutschen Kindergartenkinder in Bielefeld hin zu 35 Prozent aller Einschulkinder in Mannheim (vgl. Schlack & Esser, 2009, S. 173). Der im Jahr 2014 abgeschaffte, umstrittene Sprachtest Delfin 4 für Kinder in Nordrhein-Westfalen bringt ebenfalls uneinheitliche Ergebnisse. Dennoch zeigt sich, dass Sprachschwierigkeiten in Städten (im Ruhrgebiet) eher auftreten als in ländlichen Regionen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass der Gesundheitszustand der Gruppe der Null- bis Sechsjährigen vorrangig als sehr gut und gut bewertet wird. Gesundheitliche Beeinträchtigungen liegen z. B. im Anstieg psychischer Auffälligkeiten vor. Die (Ernährungs-)Gewohnheiten, die in früher Kindheit erlernt werden, beeinflussen den weiteren Lebensstil. Bezüglich des Merkmals Sozialstatus und Migrationshintergrund zeigen die Ergebnisse der KiGGS-Studie, dass Kinder mit höherem sozialem Status und ohne Migrationshintergrund im Gesundheitsverhalten, d. h. auch im Anspruch von Vorsorgeuntersuchungen, und dem Ernährungsverhalten begünstigt sind. Im Rahmen des Nationalen Aktionsplans (NAP: Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010) sollen gesunde Ernährung und ausreichend Bewegung zur Kindergesundheit beitragen. Die Autoren der KiGGS-Studie heben hervor, dass die regelmäßige körperliche Aktivität eine wichtige Voraussetzung für das gesunde Aufwachsen von Kindern ist. Dadurch wird das Herz-Kreislauf-System gestärkt, es begünstigt Atmung und Stoffwechsel und fördert die motorische Entwicklung. Chronischen Krankheiten und Beschwerden kann durch regelmäßige Bewegung und gezielte, moderate sportliche Betätigung vorgebeugt werden (vgl. Robert-Koch-Institut, 2006, S. 52). Das Aktivitäts- und Bewegungsverhalten von Kindern im Alter von null bis sechs Jahren wird im Folgenden erläutert.

### **3.3.5 Körperlich-sportliche Aktivität und Bewegungsverhalten in früher Kindheit**

Bewegung wird nicht nur als fundamentales kindliches Bedürfnis verstanden (vgl. Heim, 2008, S. 40), körperlich-sportliche Aktivität scheint zudem im Kindesalter eine sichtbare Begeisterung auszuüben. Das grundlegende Bedürfnis nach Bewegung drückt sich zunächst in elementaren Bewegungsfor-

men wie z. B. Laufen aus. Im Laufe der frühkindlichen Entwicklung lernt das Kind, komplexere Tätigkeiten wie z. B. Radfahren auszuüben. Bewegung und sportliche Aktivität haben einen hohen Stellenwert im Leben und in der Freizeitgestaltung von Kindern.

Sogenannte *Tracking-Befunde* (vgl. Völker, 2008, S. 94 ff.) verweisen darauf, dass körperliche Aktivität und Fitness von Kindern Einfluss auf das Bewegungsverhalten im Alter nehmen können. Körperliche Aktivität ist eine Verhaltensweise, die unter Berücksichtigung von intensitäts- und zeitbedingten Aspekten erfasst wird. Körperliche Fitness beinhaltet eine Vielzahl der Körperfunktionen und wird durch genetische Voraussetzungen, umgebungsbedingte Faktoren und körperliches Training determiniert. Die Tracking-Befunde zeigen, dass körperliche Aktivität auf moderatem Niveau von der Kindheit ins Jugendalter „trackt“. In Bezug auf die körperliche Fitness ist ebenfalls ein Tracking auf moderatem Niveau vom Kindes- ins Jugendalter festzustellen. Des Weiteren wird deutlich, dass sich körperliche Inaktivität in der Kindheit auch im Jugend- und Erwachsenenalter fortsetzt. Die Bewegungsgewohnheiten der frühen Kindheit üben demnach Einfluss auf den gesamten Lebensstil aus.

In der KiGGS-Studie wurde das Bewegungspensum von Kindern in Deutschland präzise untersucht. Dazu wurden u. a. die Eltern der drei- bis zehnjährigen Kinder um eine Einschätzung gebeten, wie oft ihre Kinder im Freien spielen und Sport (d. h. innerhalb und außerhalb des Vereins) treiben. Hinzu kam – je nach Altersgruppe – eine Überprüfung von Ausdauer und Kraft oder Beweglichkeit und Koordinationsfähigkeit. Im Kindesalter wird ein breites Bewegungs- bzw. Sportverständnis präferiert. Die Autoren der KiGGS-Studie meinen mit körperlicher Alltagsaktivität z. B. das Zu-Fuß-Gehen zur Kita (32,2 Prozent der Vier- bis Fünfjährigen). Körperlich-sportliche Aktivität kann sowohl in Kita und Verein als auch in der Freizeit außerhalb des Vereins vollzogen werden. Diese Bereiche werden zusammen in körperlich-sportlicher Aktivität gefasst (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 29).

Der Empfehlung, sich täglich 60 Minuten körperlich aktiv zu betätigen, entsprechen – nach elterlicher Einschätzung – mehr als 30 Prozent der vierjährigen Mädchen und Jungen. Im Alter von fünf Jahren ist ein Ungleichgewicht zugunsten der Jungen von circa 37 Prozent im Vergleich zu circa 25 Prozent der Mädchen zu erkennen. In Bezug auf das Alter der Kinder wird deutlich, dass jüngere Kinder eher die Empfehlung erfüllen als ältere Kinder bzw. Schulkinder. Im Kontrast zu 32,7 Prozent der vierjährigen Kinder sind es nur 8,8 Prozent der Zwölfjährigen, die täglich 60 Minuten körperlich aktiv tätig sind. Unabhängig von der Dauer der Spieleinheit spielen vier- und fünfjährige Kinder an durchschnittlich sechs Tagen in der Woche im Freien. 23,4 Prozent der Jungen und 22,1 Prozent der Mädchen im Alter von vier Jahren sind üblicherweise draußen körperlich aktiv. Das bedeutet, dass die Jungs-

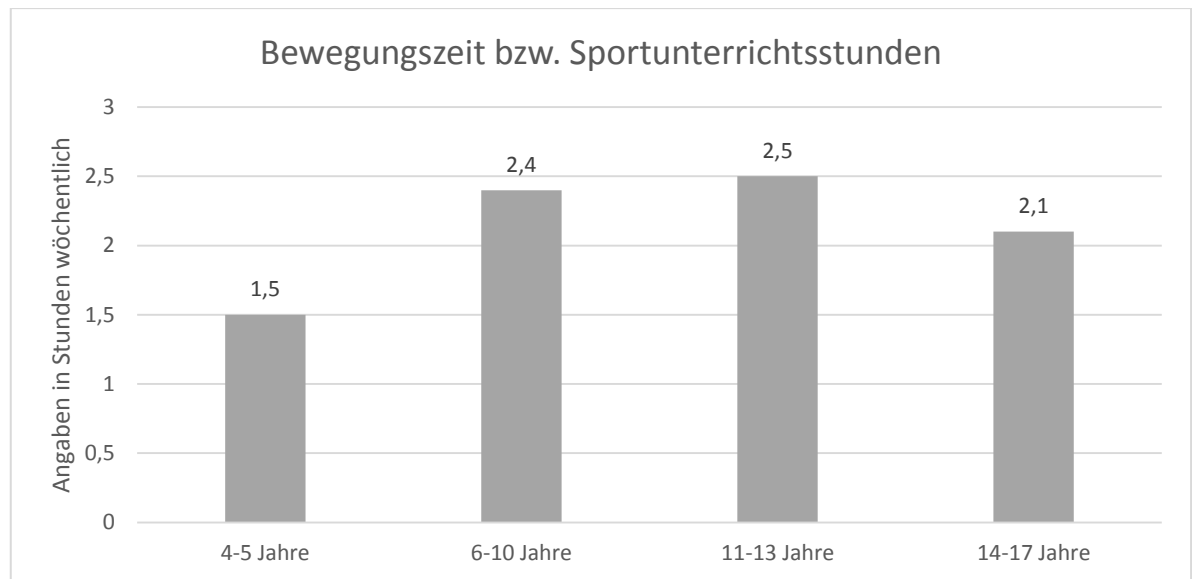
ten, in der Altersgruppe von vier bis zwölf Jahren, die Gruppe mit der höchsten Aktivität im Freien stellen (vgl. Woll et al., 2008, S. 182 ff.).

Die Ergebnisse lassen vermuten, dass sich die Aktivität der Kinder mit zunehmendem Alter verringert. Der genaue Blick auf das Aktivitätsverhalten im Laufe der Kindheit offenbart jedoch keine Verringerung, sondern vielmehr eine Veränderung im Verhalten hin zum institutionellen Sporttreiben.

„Das Charakteristische am Aktivitätsverhalten von Vorschulkindern ist häufiges Spielen im Freien und eine geringe Sportaktivität in und außerhalb von Vereinen. Mit dem Eintritt in die Schule institutionalisiert sich die kindliche Welt dann zunehmend, so dass Spieleinheiten zugunsten von Sportaktivitäten in der Schule sowie in und außerhalb von Sportvereinen weichen müssen. Insgesamt steigt mit der Einschulung sowohl die Dauer der Übungseinheiten als auch die Intensität der Sportaktivität, wohingegen die Häufigkeit zurückgeht“ (Woll et al., 2008, S. 189).

Sogenannte Sportvereinskarrieren können ihre Anfänge in der frühen Kindheit haben. Im Jahr 2007 ist circa jedes vierte Kind im Alter von null bis sechs Jahren Mitglied in einem Sportverein. Im Alter von vier Jahren sind 41 Prozent der Kinder Mitglied in einem Sportverein, mit fünf Jahren bereits 53,8 Prozent (vgl. Woll et al., 2008, S. 181). Bezogen auf die gesamte Altersgruppe betreiben 55,4 Prozent der Mädchen und 51,0 Prozent der Jungen in früher Kindheit Vereinssport (vgl. Robert-Koch-Institut, 2008, S. 95). Hinsichtlich der Intensität, Dauer und Art des tatsächlichen Sporttreibens im Verein lassen sich keine verlässlichen Aussagen machen. Neben Ballspiel- und Turngruppen prägen laut Schmidt (2002, S. 90 ff.) Wettkampfszenarien für vier- bis sechsjährige Bambini das Sportvereinsleben früher Kindheit.

Neben Bewegungsangeboten außerhalb und innerhalb des Vereins finden Bewegungsstunden in Kindertageseinrichtungen statt. Die Ergebnisse der KiGGs-Studie zeigen, dass durchschnittlich 1,5 Stunden wöchentlich Bewegungsstunden für Vier- bis Fünfjährige angeboten werden. Im Kindergarten werden weniger Bewegungszeiten angeboten als Sportstunden in der Schule. Mehr als die Hälfte (60,2 Prozent) der Kindergartenkinder haben einmal wöchentlich eine angeleitete Bewegungszeit, wobei es bei 14 Prozent seltener als einmal pro Woche verwirklicht wird (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 155 ff.).



*Abb. 8: Anzahl der Sportunterrichtsstunden in der Schule bzw. Bewegungszeiten im Kindergarten nach Altersgruppe (N = 4.426) (nach Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 155)*

Die Kita als Bewegungsort rückt an späterer Stelle in den Fokus der Betrachtungen (siehe Kap. 5.4).

In der frühen Kindheit sind die meisten Kinder körperlich-sportlich aktiv. Knapp 70 Prozent der Drei- bis Sechsjährigen betreiben einmal, ca. 31 Prozent dreimal, wöchentlich Sport. Circa 16 Prozent der Kinder dieses Alters sind körperlich-sportlich inaktiv. Die körperlich-sportliche Inaktivität ist bei Kindern der unteren sozialen Statusgruppe überrepräsentiert. Differenzen offenbaren sich insbesondere bei der Betrachtung der sportlichen Aktivität von Mädchen unterschiedlichen sozialen Status. Mädchen aus Familien mit hohem Sozialstatus weisen eine geringere sportliche Inaktivität (15,1 Prozent) auf als Mädchen aus Familien mit niedrigem sozialem Status (64,3 Prozent) (vgl. Robert-Koch-Institut, 2008, S. 58).

Tab. 6: Häufigkeit der Sportausübung drei- bis sechsjähriger Mädchen und Jungen nach Organisationsform, Anteile (%) (nach Robert-Koch-Institut, 2008, S. 95)

Sport	Jungen	Mädchen	Gesamt
<b>Sport gesamt</b>			
Fast täglich	11,5 %	7,9 %	9,8 %
3 - 5-mal pro Woche	21,4 %	22,5 %	21,9 %
1 - 2-mal pro Woche	35,3 %	40,3 %	37,8 %
Seltener	15,1 %	13,4 %	14,3 %
Nie	16,6 %	15,8 %	16,2 %
<b>Sport im Verein</b>			
Fast täglich	0,5 %	0,5 %	0,5 %
3 - 5-mal pro Woche	2,6 %	2,0 %	2,3 %
1 - 2-mal pro Woche	40,2 %	45,7 %	42,9 %
Seltener	7,7 %	7,1 %	7,4 %
Nie	49,0 %	44,6 %	46,9 %
<b>Sport außerhalb Verein</b>			
Fast täglich	10,4 %	7,5 %	9,0 %
3 - 5-mal pro Woche	9,5 %	7,4 %	8,5 %
1 - 2-mal pro Woche	27,8 %	31,4 %	29,6 %
Seltener	27,7 %	30,5 %	29,1 %
Nie	24,5 %	23,2 %	23,9 %

Die Angaben zur Dauer, Intensität und Art der sportlich-körperlichen Aktivität sind mitunter unpräzise. Den Autoren der KiGGs-Studie ist es gelungen, Kinder in verschiedene Aktivitätsgruppen – Inaktive, gering Aktive, moderat Aktive und hoch Aktive – einzuteilen.

*Tab. 7: Aktivitätsgruppen (Index: Freizeit- und Vereinssport) differenziert nach Altersgruppen und Geschlecht (N = 4.315) (nach Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 198)*

Aktivitätsgruppe	4 - 5 Jahre		6 - 10 Jahre	
	m	w	m	w
<b>Inaktive</b> % [N]	28,3 (80)	27 (75)	12,6 (92)	18,9 (132)
<b>gering</b> <b>Aktive</b> % [N]	40,3 (114)	48,6 (135)	25,4 (185)	39,5 (275)
<b>moderat</b> <b>Aktive</b> % [N]	23,0 (65)	19,8 (55)	28,6 (208)	24,7 (172)
<b>hoch</b> <b>Aktive</b> % [N]	8,5 (24)	4,7 (13)	33,4 (243)	16,9 (113)

Der überwiegende Anteil von Mädchen und Jungen im Alter von vier bis fünf Jahren ist demnach im Freizeit- und Vereinssport inaktiv und gering aktiv. Nur 31,5 Prozent der Jungen und 24,5 Prozent der Mädchen sind der Gruppe der moderat und hoch Aktiven zuzuordnen.

Es wird deutlich, dass sich die Aktivitätsangaben je nach Altersgruppe, Geschlecht und Sozialstatus unterscheiden. Neben den geringen Bewegungszeiten in der Kita wird eine beachtliche Anzahl an Kindern im Kindergartenalter als sportlich-körperlich inaktiv beschrieben.

Informationen zur Fitness und motorischen Leistungsfähigkeit ergänzen das Bild des frühkindlichen körperlich-sportlichen Aktivitätsniveaus.

### 3.3.6 Motorische Leistungsfähigkeit in früher Kindheit

In Anlehnung an Bös und Mechling (1983) kann Motorik als die Gesamtheit aller Steuerungs- und Funktionsprozesse, die der Haltung und Bewegung zugrunde liegen, verstanden werden. Durch die motorischen Fähigkeiten kommen Bewegungshandlungen zustande. In den motorischen Fertigkeiten werden die Vollzüge einer Bewegungshandlung sichtbar. Motorische Fähigkeiten wie z. B. Schnelligkeit entscheiden über das Niveau und die Qualität der Realisierung motorischer Fertigkeiten wie z. B. Laufen (vgl. Bös, 2003, S. 86). Motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten zeichnen sich durch Interdependenz aus.

„Zwischen den motorischen Fähigkeiten und den motorischen Fertigkeiten bestehen wechselseitige Beziehungen. So drücken sich die latenten Fähigkeiten auf der Beobachtungs- und Testebene in Fertigkeiten aus und werden rückwirkend wieder durch das Üben dieser Fertigkeiten beeinflusst“ (Bös, 2003, S. 86).

Auf nationaler und internationaler Ebene ist die motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in vielfachen Tests und Untersuchungen erfasst worden. Im Hinblick auf die methodischen Standards sind Unstimmigkeiten erkennbar. Durch unterschiedliche Tests und unterschiedliche Beurteilungen, methodische Schwierigkeiten und heterogene Ergebnisse können zusammenfassende Gutachten nur zurückhaltend formuliert werden.

Motorische Tests der letzten Jahre haben verstärkt die Altersgruppe der Schulkinder in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Die Ergebnisse des Kohortenvergleichs von 1976 bis 2005 zeigen, dass die Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren einerseits etwas größer und andererseits schwerer geworden sind. Zudem sind Abnahmen in der motorischen Leistungsfähigkeit zu verzeichnen. Vergleichbare Ergebnisse für Kinder unter sechs Jahren liegen nicht vor. Die Verschlechterung der motorischen Leistungsfähigkeit von Kindern im Grundschulalter fällt geringer aus als für den vollständigen Kindes- und Jugendbereich. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass sich die motorische Leistungsfähigkeit von Kindern unter sechs Jahren auch nicht drastisch verschlechtert hat.

Im Kontrast zu dieser Annahme zeigt Dordel (2000), dass Kinder im Einschulungsalter heute eine schlechtere Gesamtkoordination aufweisen als früher. Diese Unterschiede sind bei Stadtkindern stärker als bei Landkindern und nehmen mit steigendem Alter zu (vgl. Dordel, 2000, S. 342 f.). Defizite in speziellen motorischen Leistungsbereichen gehen häufig mit anderen motorischen Einschränkungen einher. Kinder, die Probleme in der Balance aufweisen, haben zudem häufig Einschränkungen in den Ballfertigkeiten und der Handgeschicklichkeit. Isolierte motorische Defizite bilden die Ausnahme (vgl. Kastner & Petermann, 2009, S. 74). Motorische Tests bzw. die Überprüfung bestimmter motorischer Kompetenzen werden auch zur Ermittlung der kindlichen Schulfähigkeit eingesetzt. Zur sogenannten motorischen Schulfähigkeit zählt u. a. eine abgestimmte Finger-Hand-Geschicklichkeit und ein gewisser Gleichgewichts- und Berührungssinn. Schmidt (2008) stellt dar, dass die Anzahl der Schulanfänger mit Koordinationsstörungen im Ruhrgebiet von 7,8 Prozent im Jahr 1986 auf 20,2 Prozent im Jahr 2003 gestiegen ist. Ein negatives Wohnumfeld und/oder die Zugehörigkeit zu einer niedrigen sozialen Schicht verstärken diesen Trend (vgl. Schmidt, 2008, S. 49 f.). Angaben der Stadt Essen zufolge (vgl. 2003, S. 128) werden motorische Störungen am häufigsten bei Kindern außereuropäischer Abstammung diagnostiziert und zugleich am seltensten therapiert. In Nordrhein-Westfalen sind in der Einschulungsuntersuchung im Jahr 2005 bei 14,1 Prozent der Kinder (18,2 Prozent der Jungen, 9,6 Prozent der Mädchen) Koordinationsstörun-



gen ermittelt worden. Die Zahlen für das Ruhrgebiet fallen voraussichtlich noch drastischer aus. Zudem sind frühkindliche Koordinationsstörungen oftmals in Verbindung mit anderen Störungsbildern, wie ADHS, Lern- und Sprachstörungen und in verschiedenen Bereichen der visuellen Wahrnehmung, zu diagnostizieren. Kastner und Petermann (2009) verweisen darauf, dass neuere Forschungsbemühungen das gemeinsame Auftreten von motorischen, Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsstörungen (DAMP = Deficits in Attention, Motor control and Perception) untersuchen und nach generellen, bisher ungeklärten Ursachen forschen (vgl. Kastner & Petermann, 2009, S. 77 f.).

Mithilfe des *Motorik-Moduls (MoMo)*, als Teil der KiGGs-Studie, können zukünftig motorische Leistungsveränderungen repräsentativ dargestellt werden. Differenzierte Aussagen zum Bewegungsverhalten und zur Fitness von Kindern können mithilfe des Motorik-Moduls getätigt werden (vgl. Bös et al., 2008, S. 142 ff.). Von 2003 bis 2006 wurden im Rahmen des Motorik-Moduls 4.529 vier- bis 17-jährige Kinder und Jugendliche u. a. hinsichtlich ihrer motorischen Leistungsfähigkeit getestet. Darüber hinaus werden die konstitutionellen Merkmale Größe, Gewicht, daraus abgeleitet der Body-Mass-Index (BMI), erfasst. Die Forschungsperspektive ermöglicht es, motorische, medizinische und subjektive Gesundheitsparameter miteinander zu verknüpfen (vgl. Bös et al., 2008, S. 138).

Das Testprofil mit elf Testitems zu Ausdauer, Kraft, Koordination und Beweglichkeit misst die motorische Leistungsfähigkeit. Bei den Vier- bis Fünfjährigen wurden 9 Testitems verwirklicht, da der Fahrrad-Ausdauer- und der Liegestütz als altersunadäquat gelten. Die Tests zur Überprüfung der koordinativen Fähigkeiten teilen sich in Koordination bei Präzisionsaufgaben (z. B. Einbeinstand) und Koordination unter Zeitdruck (z. B. Reaktionstest). Durch ein seitliches Hin- und Herspringen wird die Kraftfähigkeit der Kinder getestet. Um die Beweglichkeit der Kinder und Jugendlichen, speziell die Rumpfbeweglichkeit und die aktive Dehnfähigkeit der rückwärtigen Muskulatur, festzustellen, wurde der Test „Rumpfbeugen“ eingesetzt. Dabei wird der Oberkörper bei gestreckten Beinen so weit wie möglich abgesenkt und der Finger-Kanten-Abstand bewertet (vgl. Starker et al., 2007, S. 778 f.).

Die Ergebnisse der Tests zur Überprüfung der koordinativen Fähigkeiten offenbaren signifikante Altersunterschiede dahingehend, dass sich die Leistungen mit dem Altersanstieg verbessern. Der Test zur Überprüfung der Kraftfähigkeit, das „seitliche Hin- und Herhüpfen“, zeigt ähnliche Ergebnisse. Es sind Unterschiede zwischen den Altersstufen zugunsten der älteren Kinder auszumachen. Die Ergebnisse bezüglich des Rumpfbeugens stellen insofern eine Besonderheit dar, als dass die Beweglichkeit des Rumpfbeugens mit zunehmendem Alter abnimmt. Mädchen erzielen bessere Testwerte als Jungen. Im Hinblick auf den Sozialstatus der Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren zeigen sich Unterschiede in den Testergebnissen ganzkörper-

licher Beanspruchungsformen. In den Testaufgaben Standweitsprung, seitliches Hin- und Herspringen, Einbeinstand und Balancieren rückwärts sind Leistungsunterschiede zugunsten der Kinder mit hohem Sozialstatus feststellbar. Beim Reaktionstest gibt es für die Altersgruppe der frühen Kindheit keine signifikanten Unterschiede im Zusammenhang mit dem Sozialstatus. Ebenso fallen die Unterschiede bei feinmotorischen Beanspruchungen gering aus. Ein zunehmender Einfluss des Sozialstatus im Altershergang ist feststellbar. Ein ähnliches Bild zeigt die Betrachtung der Kenngröße Migrationshintergrund. Im Alter von vier bis sechs Jahren erzielen z. B. Kinder ohne Migrationshintergrund beim Einbeinstand bessere Ergebnisse als Kinder mit Migrationshintergrund. In vielen weiteren Testitems erzielen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund ähnliche Ergebnisse. Dennoch steigern sich die Differenzen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund mit dem Anstieg des Alters und verdeutlichen sich besonders bei Mädchen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 234). Unterschiede zwischen der motorischen Leistungsfähigkeit von Kindern, die auf dem Land oder der Stadt aufwachsen, stellten sich nicht heraus (vgl. Starker et al., 2007, S. 775 ff.). Die dargestellten Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass erwartungsgemäß ältere Kinder gegenüber jüngeren in fast allen Testaufgaben bessere Testergebnisse erreichen. Zudem haben der Migrations- sowie der Sozialstatus Einfluss auf die Motorik der Kinder.

„Durchgängig zeigen sowohl die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als auch die Kinder und Jugendlichen mit niedrigem sozialem Status eine geringere motorische Leistungsfähigkeit. Allerdings ist der alleinige Erklärungsbeitrag der beiden Parameter an der Varianz der Ergebnisse gering. Die aufgezeigten Unterschiede deuten aber darauf hin, dass mögliche Interventionsprogramme auf die spezifischen Belange von Kinder und Familien mit Migrationshintergrund und mit niedrigem Sozialstatus abgestimmt werden sollten“ (Starker et al., 2007, S. 782).

Die Ergebnisse der KiGGs-Studie verdeutlichen zudem den Zusammenhang zwischen körperlich-sportlicher Aktivität und motorischer Leistungsfähigkeit.

„Insgesamt zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der körperlich-sportlichen Aktivität und der motorischen Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen, wenn Aspekte wie die Häufigkeit, Intensität und Dauer mit berücksichtigt werden“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 199).

Entsprechend ihrem körperlich-sportlichen Aktivitätsniveau wurden die inaktiven mit den hochaktiven Kindern hinsichtlich ihrer motorischen Leistungsfähigkeit verglichen. Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren zeigen in den Tests mit ganzkörperlicher Beanspruchung Unterschiede dahingehend, dass die sehr aktiven Mädchen und Jungen um 18 Prozent bessere Leistungsfähigkeit erzielen als die inaktiven Kinder gleichen Alters. Hochaktive Kinder erzielen zudem bessere Reaktionszeiten, und hochaktive Mädchen sind beweglicher als inaktive Mädchen im Alter von sechs Jahren. Der Vergleich der

Extremgruppen offenbart, dass sich die Regelmäßigkeit, der Umfang und die Anstrengungsbereitschaft der körperlich-sportlichen Aktivität auf die motorische Leistungsfähigkeit auswirken. Bereits im Kindergartenalter erreichen die hoch Aktiven die besten Ergebnisse. Der Blick auf die Altersgruppe zeigt zudem, dass bei Kindern zwischen vier und zehn Jahren z. B. beim Standweitsprung ein hoher Leistungszuwachs zu verzeichnen ist. Die körperlich-sportliche Aktivität nimmt Einfluss auf die Verbesserung der motorischen Leistungsfähigkeit, die wiederum als Gesundheitsressource – auch in früher Kindheit – verstanden werden kann (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 199 ff.).

### **3.3.7 Zusammenfassung**

Die Analysen verdeutlichen, dass familiäre, soziale und materielle Lebenslagen von Kindern auf ihre Gesundheit wirken. Gegenwärtige frühkindliche Lebenslagen begünstigen oder benachteiligen zugleich die Gesundheit im späten Kindes-, im Jugend- und Erwachsenenalter. In Deutschland wachsen Kinder in verschiedenen Familienformen auf. Dabei spielt die traditionelle Kleinfamilie nach wie vor die dominante Rolle. Zudem verfügt ein zunehmender Anteil von Kindern – insbesondere in städtischen Ballungsräumen – über einen Migrationshintergrund. Der Migrationshintergrund kann sich in verschiedener Art und Weise auf das kindliche Aufwachsen auswirken. Weiter spielt der sozioökonomische Status der Familie eine Rolle im Leben des Kindes. Bos et al. weisen darauf hin, dass sich in der Gruppe sozioökonomisch benachteiligter Menschen überproportional viele Menschen mit Migrationshintergrund wiederfinden, sodass es zu einer Durchmischung verschiedener Effekte kommen kann (vgl. Bos et al., 2012, S. 34). Insbesondere Alleinerziehende sind zur Gruppe derjenigen mit einem niedrigen Sozialstatus und einem hohen Armutsrisiko zu zählen. Kinder, die einem hohen Armutsrisiko ausgesetzt sind, wachsen häufig in schwierigen Wohnlagen auf und sind nicht nur in Bezug auf den materiellen Wohlstand benachteiligt. Sie sind mit eingeschränkten kulturellen Teilhabemöglichkeiten konfrontiert. Dies äußert sich auch in einer geringeren Partizipation an körperlich-sportlichen Aktivitäten z. B. im Sportverein.

Es lässt sich zusammenfassen, dass der Forschungsdiskurs zu (früh-) kindlichen Lebenslagen im zeitlichen Trend zugenommen hat. Intensivierte Forschungsbemühungen, unter Berücksichtigung von Differenzlinien, verdeutlichen das Bild des kindlichen Aufwachsens. Es ist ein besorgniserregender Trend dahingehend erkennbar, dass Kinder aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus und Migrationshintergrund häufig unter ungünstigen Lebensbedingungen aufwachsen, die den Gesundheitsstatus, das Aktivitätsniveau und die motorische Leistungsfähigkeit der Kinder negativ beeinflussen.

### 3.4 Bewegung als Gesundheitsressource früher Kindheit

Die Analysen offenbaren die Pluralität frühkindlicher Lebenswelten.

Die frühkindlichen Lebenslagen – nach Hradil (2005) als Gesamtheit (un)vorteilhafter Lebensbedingungen wie z. B. Ethnizität, Alter und Wohnort zu verstehen – unterscheiden sich stark voneinander. Einem Großteil an Kindern mit ausreichend Schutzfaktoren, wie z. B. elterliche Unterstützungsleistungen, steht ein beachtlicher Anteil an Kindern gegenüber, die unter ungünstigen Lebensbedingungen aufwachsen und mitunter multipel depriviert sind.

„Ein Fünftel der Kinder und Jugendlichen in Deutschland verfügt über unzureichende personale, soziale und familiäre Ressourcen; besonders benachteiligt sind Kinder aus sozial schwachen Familien“ (Robert Koch-Institut & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2008, S. 21).

Fehlende Ressourcen können sich im Gesundheits- und Bildungsbereich der Kinder widerspiegeln. Wie von Schmidt betont, „scheinen sich in der realen Lebenswelt diverse Risikofaktoren für eine gelingende Entwicklung (z. B. Gesundheit, Sprache, Motorik, akademische Bildung, Selbstkonzept) im Kontext divergierender elterlicher Unterstützungspotenziale und sozialräumlicher Lebenslagen zu potenzieren“ (Schmidt, 2008, S. 54). Schlack und Esser weisen darauf hin, dass trotz fehlender einheitlicher empirischer Daten von „einer Zunahme motorischer Ungeschicklichkeit und von einer Abnahme motorischer Leistungsfähigkeit bei Kindern als Folge zivilisationsbedingter Lebensgewohnheiten ausgegangen werden“ kann (Schlack & Esser, 2009, S. 164).

Der Großteil der Kinder im Alter von null bis sechs Jahren verfügt – den Ergebnissen der KiGGS-Studie folgend, d. h. nach Einschätzung der Eltern – über einen guten bis sehr guten Gesundheitszustand. Chronische Krankheiten wie z. B. Übergewicht und Adipositas treten jedoch bereits in früher Kindheit auf und stellen z. B. einen Risikofaktor für Diabetes und psychische Auffälligkeiten dar. Weiter kann Bewegungsmangel als bedeutsamer Risikofaktor in Bezug auf Übergewicht, Herz- und Kreislauferkrankungen und Erkrankungen des Stütz- und Bewegungsapparates charakterisiert werden. Familiäre, soziale und materielle Lebenslagen wirken sich auf die Gesundheit der Kinder, auch auf die Gesundheit in späteren Jahren, aus und können sie begünstigen oder benachteiligen.

„Unter Berücksichtigung weiterer Variablen wie Sozialstatus, Geschwisterzahl, Alter, Wohnregion und Migrationshintergrund (multivariate Betrachtung), zeigt sich, dass das Risiko einer psychischen oder Verhaltensauffälligkeit von Jungen und Mädchen in Einelternfamilien und in Stieffamilien zwei- bis dreimal so hoch liegt wie bei Gleichaltrigen, die mit ihren leiblichen Eltern zusammenleben“ (Robert Koch-Institut & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2008, S. 23).

Völker (2008) weist darauf hin, dass die Wurzeln vieler Zivilisationserkrankungen in der Kindheit, vor allem in den in dieser Zeit erworbenen Verhaltensmustern zu suchen sind (vgl. Völker, 2008, S. 105). Gesundheit in früher Kindheit meint jedoch nicht nur das Fernbleiben von Krankheit. Nach Definition der WHO (1948, 2009) beschreibt Gesundheit „einen Zustand des völligen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit und Gebrechen“. Dieses Stadium der Gesundheit ist ein erstrebenswertes Ziel, das nicht zu jeder Zeit verwirklicht, jedoch durchgängig verfolgt werden kann. In Anlehnung daran meint Bewegung im Sinne einer Gesundheitsressource, dass mit körperlich-sportlicher Aktivität die Gesundheit der Kinder gestärkt werden kann. Die Autoren der KiGGS-Studie (2008) benennen regelmäßige körperlich-sportliche Aktivität als wichtigen Einflussfaktor für Gesundheit und Lebensqualität sowie Voraussetzung für ein gesundes Aufwachsen von Kindern. Demnach werden „positive Einflüsse auf die organische und motorische Entwicklung ebenso wie auf das psychosoziale Wohlbefinden, die Persönlichkeitsentwicklung und das Erlernen sozialer Kompetenzen“ formuliert (Robert-Koch-Institut, 2008, S. 58).

„Entwicklungspsychologen betonen schon längst den Stellenwert der Motorik für eine gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. im Überblick Oerter & Montada, 2002, 1987), ebenso unterstreichen Sozialisationsforscher wie Hurrelmann und Ulich (1991) oder Gesundheitsforscher wie Franzkowiak (1986) in ihren Arbeiten immer wieder die Rolle des Körpers als zentrale Ressource“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 17).

Bewegung als Gesundheitsressource wird im Folgenden in den verschiedenen Perspektiven:

- im Sinne der Stärkung persönlicher Verhaltensfaktoren,
- im Sinne der Prävention chronischer Krankheiten,
- im Sinne des Aufbaus motorischer Leistung,
- im Sinne des Aufbaus eines aktiven Lebensstils

dargestellt. Ressourcen sind als Schutzfaktoren zu verstehen, die die potenziell schädlichen Auswirkungen von Belastungen vermindern oder ausgleichen (vgl. Holz, 2006, S. 10).

### **3.4.1 Bewegung zur Stärkung persönlicher Verhaltensfaktoren**

Die Autoren stimmen überein, dass Kinder aus einkommensschwachen und bildungsfernen Familien eher Krankheiten und Gesundheitsstörungen sowie psychische Probleme aufweisen als solche aus einkommensstarken und gebildeten Familien (vgl. Robert Koch-Institut & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2008, S. 155 ff.; Bundesregierung, 2008, S. 107 ff.). Sie wachsen mitunter in einer Umwelt auf, die durch geringe soziale Beziehungen, Anregungs- und Bewegungsarmut und zunehmenden Medienkonsum geprägt ist. Zudem wirken mitunter genetische Benachteiligungen und nach-

teilige körperlich-psychische Konstitutionen auf die persönliche Entwicklung. Kinder aus sozial benachteiligten Familien sind z. B. häufiger übergewichtig und adipös, treiben seltener regelmäßig Sport, zeigen häufiger Verhaltensauffälligkeiten und besitzen geringere personale, soziale und familiäre Ressourcen.

„Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung liegen zumindest in den ersten Lebensjahren des Kindes in den Händen der Eltern. Inwieweit es den Eltern gelingt, eine gesundheitsförderliche Atmosphäre zu schaffen, für gute Ernährung und ausreichende Bewegung zu sorgen sowie auf die Bedürfnisse der Kinder nach Schutz, Sicherheit und Zuwendung einzugehen, hängt stark mit ihrem Bildungshintergrund und dem davon geprägten Erziehungsstil zusammen“ (Robert Koch-Institut & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2008, S. 158 f.).

Ein Teil der Kinder wächst in Deutschland in relativer Armut, die mit ungleichen Lebens- und Teilhabechancen verknüpft ist, auf. Darüber hinaus bezeichnet Günter (2012, S. 75) diejenigen Kinder als arm, die zwar über materielle Güter verfügen, jedoch geringe emotionale Zuwendung erfahren. Relative Armut führt jedoch nicht per se zu eingeschränkten Möglichkeiten sozialer und kultureller Teilhabe. Kinder können in ihren Ressourcen gestärkt werden und Resilienz aufbauen.

„AWO-ISS-Studien (...) zeigen auf, dass auch arme Kinder in Wohlergehen aufwachsen können, wenn sie dank ihrer persönlichen Fähigkeiten und Ressourcen im familiären und sozialen Umfeld Resilienz aufbauen können, und umgekehrt schützt eine sichere materielle Ausstattung nicht per se vor beträchtlichen Entwicklungsrisiken (Günter, 2012, S. 76).

Es kann Kindern gelingen, eine gesunde persönliche Entwicklung trotz belastender Lebenslagen zu erfahren. Hurrelmann (2006) bestimmt Bedingungsfaktoren für Gesundheit und Krankheit. Zu den personalen Faktoren zählt z. B. die körperlich-psychische Konstitution, zu den Verhaltensfaktoren neben den Essgewohnheiten auch die körperliche Aktivität. Die kindlichen Freizeitmöglichkeiten gehören zu den sogenannten Verhältnisfaktoren. Diese drei Faktorengruppen beeinflussen sich gegenseitig und somit die menschlichen Gesundheitschancen. Es stehen exemplarisch körperliche Ressourcen, kognitive Kompetenzen, soziale Unterstützungsleistungen, mediale Angebote und Wohnbedingungen in einer interdependenten Beziehung zueinander (vgl. Hurrelmann, 2006, S. 21 f.).

Das Konzept der Salutogenese<sup>8</sup> nach Antonovsky und die Resilienz<sup>9</sup>forschung beschäftigen sich mit solchen Phänomenen. Nach Antonovsky gilt

---

<sup>8</sup> Der Begriff Salutogenese weist auf die Entstehung von Gesundheit hin. Aaron Antonovsky schuf den Begriff in den 1920er-Jahren (vgl. Krause und Lorenz, 2009, S. 20 ff.).

das Kohärenzgefühl als prägend für die menschliche Gesunderhaltung. Ein Mensch mit einem hohen Kohärenzgefühl besitzt nach Hurrelmann (2006, S. 122) „die Eigenschaft, in einer Belastungssituation unter großen Herausforderungen diejenigen Ressourcen zu mobilisieren, die am besten geeignet sind, um mit einem Stressor – also eine von innen oder außen kommende Anforderung an den Organismus und die Psyche, die das Gleichgewicht stört – wirksam umzugehen“. Im Sinne der Resilienzforschung gilt es bestimmende Faktoren der psychischen Widerstandsfähigkeit von Kindern hinsichtlich biologischer, psychischer und psychosozialer Entwicklungskrisen zu ermitteln. Nach Krause und Lorenz (2009) verfügen resiliente Personen über die Fähigkeit, neue Erfahrungen in das Ressourcenrepertoire einzufügen, und setzen sich aktiv mit widrigen Lebensumständen auseinander (vgl. Krause & Lorenz, 2009, S. 74).

„Widerstandsressourcen stützen die Fähigkeit eines Individuums, zum eigenen Nutzen und zur Förderung der weiteren Entwicklung mit den gegebenen sozialen und biologischen Belastungen erfolgreich umgehen zu können“ (Hurrelmann, 2006, S. 121).

Zu den Schutzfaktoren zählen z. B. Kontrollüberzeugungen, Selbstvertrauen, Problemlösefertigkeiten und die Position im sozialen Gefüge, die Einbindung in ein soziales Netz. Nach Bahr et al. (2012, S. 103) rückt der „Stellenwert von Bewegung (...) in den Mittelpunkt der salutogenetischen Gesundheitsförderung und der Stärkung der kindlichen Resilienz“. In und durch Bewegung kann es allen Kindern gelingen, Ressourcen aufzubauen, die den positiven Umgang mit ungünstigen Lebensereignissen stärken. Im gegenwärtigen Verständnis häufen sich die Hinweise dahingehend, körperlich-sportliche Aktivität im Zusammenhang mit einem positiven Selbstwertgefühl zu sehen. Nach Dordel (2007) meint Bewegungsförderung, die als Gesundheitsförderung wirksam werden kann:

„– dass sie ihren Körper mit seinen Funktionsweisen kennen lernen, (...); – dass sie Anspannung und Entspannung, Belastung und Entlastung bewusst wahrnehmen (...); auch dass sie Mut haben können, Neues auszuprobieren, (...); dass sie ihre Bewegungsaktivität als wichtigen Anteil einer Gruppenaktivität – zum Beispiel im Spiel – erleben können und Wertschätzung und Anerkennung in der Gruppe erfahren; (...) – dass sie Bewegung, Spiel und Sport auch im Freien, unter vielfältigen klimatischen Bedingungen erleben“ (Dordel, 2007, S. 53 f.)

Der Bewegung wird ein positiver Einfluss auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung zugesprochen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 38). In der Bewegung kann z. B. das Gefühl für

---

<sup>9</sup> Resilienz wird verstanden als Widerstandskraft gegenüber risikoreichen Lebensumständen und stresserzeugenden Lebensereignissen (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (S. 16).

den eigenen Körper, die Bereitschaft zur Eigenanstrengung, zur Übernahme von Verantwortung, zum Bewältigen von Aufgaben und zur Spannungsregulation erlernt werden.

„Immer stärker setzt sich die Erkenntnis durch, über körperliche Tätigkeit nicht nur physiologische, sondern auch psychische und soziale Potenziale der Persönlichkeitsentwicklung stärken zu können“ (Hurrelmann, 2006, S. 211).

### **3.4.2 Bewegung zur Prävention chronischer Krankheiten**

Im Erwachsenenalter haben Menschen, die sich regelmäßig körperlich betätigen, ein um 50 Prozent vermindertes Risiko einer kardiovaskulären Erkrankung. Vergleichbare Zahlen liegen für das (frühe) Kindesalter nicht vor. Dennoch zeigen Ergebnisse von Untersuchungen u. a., dass im Kindes- und Jugendalter „regelmäßige körperliche Aktivität zur Senkung von Übergewicht und Bluthochdruck sowie zur Verbesserung der Knochenzusammensetzung beitragen kann“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 16, 38). Die Weltgesundheitsorganisation bewertet „die zunehmende Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Übergewicht und Adipositas als ein globales und besorgniserregendes Problem“ (WHO, 1948, 2009). Bünemann (2008) stellt dar, dass extensiver Medienkonsum bei den jüngsten Kindern (bis 10 Jahre) einen Einfluss auf die Entwicklung von Übergewicht und Adipositas hat. Kinder, die übergewichtig und adipös sind, erzielen z. B. hinsichtlich konditioneller motorischer Fähigkeitsbereiche schlechtere Ergebnisse als Normalgewichtige und sind darüber hinaus seltener körperlich-sportlich aktiv. Weiter verdeutlicht die Autorin, dass

„ebenso wie eine geringe körperlich-sportliche Aktivität ein Grund für die Entstehung von Übergewicht und Adipositas sein kann, ist denkbar, dass Übergewicht oder Adipositas dazu führt, dass das Ausmaß der körperlich-sportlichen Aktivität reduziert wird“ (Bünemann, 2008, S. 119).

Bewegungsmangel steht in Verbindung mit Übergewicht und Adipositas. Bei Kindern mit motorischen Entwicklungsstörungen muss zudem „mit einer verstärkten Tendenz zu Bewegungsmangel als Folge von Vermeidungsverhalten gerechnet werden“ (Schlack & Esser, 2009, S. 168). Krombholz (2005) untersucht in einem multivariaten Design die Wirkung zusätzlicher Bewegungsangebote in Kindertageseinrichtungen. Dazu wurden 769 Kinder im Vorschulalter getestet. Neben dem biologischen, somatischen Bereich, der Motorik sowie dem kognitiven Bereich wurde der Blick auf den ökologischen und familialen Bereich gerichtet.<sup>10</sup> Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder höherer sozialer Schichten schlanker sind als Kinder unterer sozialer Schichten.

---

<sup>10</sup> Die wissenschaftliche Begleitforschung ist in Krombholz, H. (2005). Bewegungsförderung im Kindergarten. Ein Modellversuch. Schorn-dorf: Hofmann nachzulesen.



Ein Zusammenhang zwischen Übergewicht und sportlichem Engagement ist nicht nachzuweisen.

Landsberg et al. (2008) stellen dar, dass naheliegende Ursachen von Übergewicht und Adipositas wie ungesunde Ernährung und körperliche Inaktivität beispielsweise um Umweltfaktoren und die sozial-ökonomische Lage der Kinder zu ergänzen sind (Landsberg et al., 2008, S. 111; Sygusch et al., 2008, 160 f.). Übergewicht und Adipositas gehen häufig mit psychischen Belastungen und sozialen Beeinträchtigungen einher. Nach Sygusch et al. (2008)

„leisten körperlich-sportliche Aktivitäten einen Beitrag zur (...) Vorbeugung und Bewältigung von physischen Belastungssymptomen (u. a. Risikofaktoren wie Übergewicht) und psychosozialen Belastungssymptomen (u. a. Beschwerden, Stress). Auf diese Weise wirken sportliche Aktivitäten indirekt auf Belastungssymptome. Daneben sind auch direkte Wirkungen denkbar, z. B. indem Sport vorhandene Belastungssymptome (z. B. Stress) abpuffert oder die Wahrnehmung von Symptomen (z. B. Beschwerden, Schmerzen) beeinflusst“ (Sygusch et al., 2008, S. 160 f.)

Der Umgang mit (negativem) Stress kann auch im Zusammenhang mit Bewegung und Ernährung erläutert werden. Bewegung kann dazu beitragen, dass der Körper vermehrt Dopamin, Serotonin und Endorphine bildet und Stress abgebaut werden kann. Kinder, die körperlich sensibel sind, können in Phasen der Entspannung ein Gefühl von Wohlbefinden, Spannungs- und Stressabbau empfinden (vgl. Bahr et al., 2012, S. 103). Bezüglich des Ernährungsverhaltens zeigt sich, dass bereits in früher Kindheit Formen eines problematischen Ernährungsverhaltens, wie z. B. zu wenig Wasser, Obst, Gemüse im Verhältnis zu viel Fleisch, Wurst und Süßigkeiten, zu verzeichnen sind. Vitamin D, z. B. zur Stärkung des Knochenaufbaus, kann entweder über die Ernährung aufgenommen oder z. B. in der Aktivität im Freien durch Sonnenbestrahlung der Haut synthetisiert werden (vgl. Robert-Koch-Institut, 2008, S. 128).

Die Autoren der KiGGs-Studie (2008) verweisen zudem darauf, dass Übergewicht – auch infolge kalorienreicher, unausgewogener Ernährung –, Bewegungsmangel, Wahrnehmungs-, Entwicklungs- und Koordinationsdefizite wiederum das Risiko für Unfälle erhöhen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Ernährungs- und Bewegungsverhalten sich bereits in früher Kindheit bildet. Folglich fordert Völker (2008) eine frühzeitige gesundheitliche Stärkung und Prävention durch Bewegung, Spiel und Sport, auch in Zusammenhang mit einer ausgewogenen Ernährung (vgl. Völker, 2008, S. 105). Zudem kann Bewegung in früher Kindheit einen wichtigen Beitrag zur Sicherheitserziehung leisten. Bahr et al. (2012) verweisen darauf, dass Bewegungsangebote zur verbesserten Körperkontrolle führen und darüber hinaus zur Fokussierung, Wahrnehmung, Einschätzung und Bewertung von (Gefahren-)Situationen beitragen (vgl. Bahr et al., 2012, S. 103).

Schlack und Esser (2009) betonen zusammenfassend das große Präventionspotenzial der Bewegungsförderung vom frühen Kindesalter an, um – im Sinne der Verhaltensprävention – die Angewöhnung ungünstiger Verhaltensgewohnheiten möglichst zu vermeiden (vgl. Schlack & Esser, 2009, S. 168).

### **3.4.3 Bewegung zum Aufbau der motorischen Leistung**

Durch den frühen Eintritt in den Sportverein kommt es zur sogenannten Versportlichung der kindlichen Bewegungswelt. Der frühe institutionalisierte Sportzugang steht dem proklamierten zunehmenden Bewegungsmangel von Kindern gegenüber. Ein kulturpessimistischer Tenor ist erkennbar, der die kindliche Bewegungsarmut betont. Der Verlust natürlicher Spiel- und Bewegungsgelegenheiten wird kritisiert. Bewegungsreiche Aktivitäten im Freien weichen demnach bewegungsarmen Aktivitäten drinnen, moderne Freizeitangebote wie z. B. Fernsehen erhalten eine zunehmende Bedeutung. Die vielfältige Mediennutzung prägt das Freizeitverhalten von Kindern. In Bezug darauf wird beanstandet, dass der verstärkte Medienkonsum Erfahrungen aus zweiter Hand sowie weniger Zeit für andere Aktivitäten impliziert. Eine körperliche Inaktivität geht häufig mit der Mediennutzung einher.

„Neuere Studien zeigen jedoch, dass die empirische Evidenz für die verbreitete Annahme, die Medialisierung des Kinderlebens führe unweigerlich zu passivem Freizeitkonsum und verdränge die Bewegungsaktivitäten, sich nicht uneingeschränkt halten lässt und wohl nur für Kinder mit extrem hohem Medienkonsum zutrifft“ (Woll et al., 2008, S. 177).

Bewegungsaktivitäten nahmen in der Vergangenheit einen anderen, konkurrenzloseren Stellenwert in der kindlichen Freizeitgestaltung ein. Gegenwärtig erfahren Kinder eine Fülle an (bewegungsarmen) Spiel- und Freizeitangeboten (vgl. Robert-Koch-Institut, 2008, S. 77; Woll et al., 2008, S. 177).

Bös (2003) plädiert dafür, allen Kindern frühzeitig Bewegungsaktivitäten und lustvolles Spielen und Toben nahezubringen. Eine frühe Mitgliedschaft im Sportverein kann fehlende Alltagsbewegungen nicht vollständig kompensieren.

„Dabei ist es nicht allein der beklagenswerte Verlust an motorischer Leistungsfähigkeit, es sind auch die fehlenden Intensitäts- und Könnenserfahrungen, die einen späteren Einstieg in ein lebenslanges Bewegungskonzept erschweren“ (Bös, 2003, S. 106).

Körperlich-sportliche Aktivität beeinflusst den Erwerb körperlich-motorischer Kompetenzen positiv. Die Unterstützung der kindlichen Bewegungsfreude, körperliche Beanspruchungen und Belastungen tragen dazu bei, dass sich Kinder z. B. in ihrer Körperbeherrschung, Geschicklichkeit und Schnelligkeit entwickeln.

In der Bewegung werden die kindliche Muskulatur und die Körperhaltung gekräftigt. Regelmäßige, umfangreiche, mitunter anstrengende körperlich-sportliche Aktivität trägt zur Verbesserung der motorischen Leistungsfähigkeit bei. Effekte einer frühkindlichen Bewegungsförderung auf die motorische Leistungsfähigkeit können z. B. in dem Projekt Hüpfdötchen – Kindergarten in Bewegung nachgewiesen werden. In 14 Einrichtungen wurde das Bewegungskonzept erprobt und evaluiert. Das Interventionsprogramm umfasst eine zusätzliche Bewegungszeit für Kinder, die ein- bis zweimal am Tag stattfindet, eine Fortbildung und Beratung der Erzieherinnen sowie Elterninformationsveranstaltungen. Mithilfe des Körperkoordinationstests für Kinder (KTK) wurde die motorische Leistungsfähigkeit zu Beginn und nach der siebenmonatigen Interventionsstudie erfasst. Im Vergleich zur Kontrollgruppe erzielten die Kinder der Versuchsgruppe eine deutlich höhere Verbesserung in der motorischen Leistungsfähigkeit (Rethorst et al., 2008, S. 238 f.). Krombholz (2005) entwickelte – unter Berücksichtigung des im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan veröffentlichten Konzepts „Bewegungserziehung und -förderung, Sport – ein zweijähriges Bewegungsförderungsprogramm für Kindertageseinrichtungen. Dazu zählt – neben einer bewegungsfreundlichen Umgestaltung der Innen- und Außenräume und einer Erzieherinnen-Fortbildung – die Verwirklichung eines zusätzlichen Bewegungsangebotes für die Kinder. Als Ziele einer kindgerechten Bewegungsförderung im Kindergarten nennt der Autor:

„– gesundheitliche und präventive Aspekte: Ausgleich von Bewegungsmangel, Setzen von altersgemäßen Wachstums- und Entwicklungsreizen, – motorische Aspekte: Sammeln von vielfältigen Bewegungserfahrungen, Erweiterung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, – soziale Aspekte: Bewegungsspiele als Möglichkeit, soziale Verhaltensweisen zu fördern, z. B. Anpassen an einen Partner, Kooperation, Respektieren von Regeln“ (Krombholz 2005, S. 14).

In der Längsschnittuntersuchung sollte die Entwicklung von Kindern im Alter von etwa vier Jahren bis zum Ende des Kindergartenbesuchs erfasst werden. Es zeigt sich, dass das verstärkte Bewegungsangebot in den Einrichtungen umgesetzt werden konnte und sich positiv auf die motorische Leistungsfähigkeit der Kinder auswirkt. In der Eingangsuntersuchung schneiden Kinder ausländischer Herkunft schlechter ab als deutsche. Die Unterschiede verringern sich jedoch im Laufe der Intervention (vgl. Krombholz, 2005, S. 143 ff.)

Ketelhut, Mohasseb & Ketelhut (2007) stellen in ihrem Projektbericht „Bewegungsförderung im Kindergarten – Fitness für Kids“ Erfolge im Hinblick auf die motorische Leistungsfähigkeit und bezüglich physiologischer Parameter heraus. Das zweijährige Interventionsprogramm für 156 Kinder im Kindergartenalter umfasste regelmäßige Übungsstunden durch einen Übungsleiter und Erzieherinnen. Die motorische Leistungsfähigkeit der Kinder wurde u. a. durch seitliches Umsetzen, Vorwärts- und Rückwärtsbalancieren und einen 6-Minuten-Lauf erfasst. Die Ergebnisse zeigen nach einem Jahr signifikant

bessere Leistungen der Kinder der Versuchsgruppen im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe, die sich im Laufe der Zeit erhöhten. Innerhalb der Interventionsgruppe waren zu Beginn Leistungsunterschiede in Relation zum Sozialstatus zugunsten der Kinder mit höherem Sozialstatus festzustellen. Diese waren nach zwei Jahren nicht mehr fassbar. Damit einhergehend lassen sich positive Effekte bezüglich des kardiovaskulären Risikos erkennen. Bei den Kindern der Interventionsgruppe liegt der diastolische Blutdruck in Ruhe und unter Belastung durchschnittlich signifikant niedriger als in der Kontrollgruppe. Die Unterschiede hinsichtlich des Blutdruckverhaltens zwischen Interventions- und Kontrollgruppe waren erst nach zwei Jahren signifikant.

„Die interventionsbedingte Blutdrucksenkung hat zur Folge, dass diese Kinder über bessere Blutdruckausgangswerte verfügen, was durchaus auch einen positiven Einfluss auf die zukünftige kardiovaskuläre Morbidität erwarten lässt“ (Ketelhut et al., 2007, S. 9).

Rethorst et al. (2008) klären auf, dass jüngere Kinder stärker von Interventionen profitieren als ältere Kinder (vgl. Rethorst et al. 2008, S. 242 ff.). Kinder mit einem geringen Ausgangsniveau profitieren stark von Förderprogrammen. Die Anzahl von Unfällen, die häufig aufgrund motorischer Defizite passieren, können durch eine motorische Bewegungsförderung im Sinne der Schulung koordinativer und elementarer Fertigkeiten verringert werden. Der frühe Einstieg in die Bewegungs-, Spiel und Sportwelt bildet die Grundlage für ein lebenslanges Sporttreiben, zur Bereitschaft zur Anstrengung und zum Aufbau eines aktiven Lebensstils.

#### **3.4.4 Bewegung zum Aufbau eines aktiven Lebensstils**

Die Analysen verdeutlichen, dass sich Lebensstile bereits in früher Kindheit ausbilden. Im Kontrast zu allgemeinen Hoffnungen sind Ergebnisse von Studien, die den Zusammenhang von Bewegung und der Verbesserung des Gesundheitszustandes in der Gruppe der Jüngsten bestätigen, nicht präsent. Infolge des guten gesundheitlichen Zustands der Jüngsten im Alter von null bis sechs Jahren sind diese Ergebnisse jedoch nicht erstaunlich (Sygusch et al., 2008, S. 175 f.). Mit anderen Worten: Eindeutigere Effekte der sportlichen Tätigkeit auf die Gesundheit der Kinder einer gesunden und aktiven Altersgruppe sind kaum zu erwarten. Bewegung in früher Kindheit kann daher als Ressource für eine gesunde Lebensgestaltung verstanden werden.

„Liegt der gesundheitsbezogene Wert sportlicher Aktivität in der Ressourcenstärkung, für die erst in der weiteren Gesundheitsgenese (Jugend- und Erwachsenenalter) Effekte nachweisbar sind, dann sind im Kindesalter kaum andere Befunde als die vorliegenden zu erwarten“ (Sygusch et al., 2008, S. 176).

Damit die Gesundheit der Kinder erhalten und gestärkt wird, ist ein aktiver Lebensstil unerlässlich. In der Bewegung und Aktivität verstehen Kinder sich

selbst nicht nur als aktive Gestalter ihrer Lebenswelt. Kinder können in der Bewegung Selbstwirksamkeit erfahren und sie dient zur „individuellen und sozialen Selbstverwirklichung“ (Bahr et al., 2012, S. 105). Körperlich-sportlicher Aktivität wird ein Beitrag zur Stärkung physischer (z. B. Ausdauer) als auch psychosozialer Gesundheitsressourcen (z. B. Selbstkonzept) zugeschrieben (Sygusch et al., 2008, S. 160 f.). Die kindliche körperlich-sportliche Aktivität muss nicht instrumenteller, sondern integrierter Bestandteil des Lebens sein.

„Zur Gesunderhaltung von Kindern wird körperlich-sportlicher Aktivität (...) eine wichtige Rolle zugeschrieben. Obwohl Bewegung, Spiel und Sport, sowohl formell im Verein als auch informell mit Geschwistern, Eltern oder Freunden, keineswegs als intentionales Gesundheitsverhalten von Kindern, sondern vielmehr als altersgemäßes Freizeitverhalten aufgefasst werden muss, können solche Aktivitäten auch eine unterstützende Funktion zur Aufrechterhaltung und Förderung von Gesundheit einnehmen“ (Sygusch et al., 2008, S. 159).

Mit den Bewegungserfahrungen stärkt das Kind die Teilhabemöglichkeiten am Bewegungs-, Spiel und Sportsystem. Es beinhaltet die Grundlagen, um Sport selbstständig auszuführen und am Sport zu partizipieren (vgl. Bahr et al., 2012, S. 105). Bewegungsangebote können zum einen vom Kind in seinem privaten Umfeld eigenständig aufgesucht als auch in der Kindertageseinrichtung und weiteren Institutionen verwirklicht werden. Bewegungsförderung kann als individuelle und innerfamiliäre Aufgabe verstanden werden. Zudem ist es ein gesellschaftliches Anliegen, die kindliche Gesundheit zu stärken, wie es in Bewegungsangeboten in Kindertageseinrichtungen vollzogen werden kann. Bewegungserziehung kann im Kleinkindalter als pädagogisches Handlungsprinzip in der Kita (siehe Kap. 5.4.4) zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

Woll et al. (2008) weisen darauf hin, dass das Aktivitätsverhalten von Kindern in Zukunft systematisch und langfristig analysiert werden müsse. Erst dadurch können Veränderungen in der (früh)kindlichen Bewegungswelt außerhalb und innerhalb von Sportvereinen tatsächlich erfasst werden. Es bedarf zukünftig „verstärkter Bemühungen zur Identifikation von psychischen, sozialen und strukturellen Einflussfaktoren auf das Bewegungsverhalten von Kindern, um die Drop-out- und Bindungsprozesse an körperlich-sportliche Aktivitäten besser zu verstehen“ (Woll et al., 2008, S. 190 f.).

### **3.4.5 Zusammenfassung**

Der Stellenwert von Bewegung in früher Kindheit für die unmittelbare und lebenslange Gesundheit ist in verschiedener Weise zu begründen:

- aus Perspektive der Stärkung persönlicher Verhaltensressourcen und zugleich Abmilderung von Risikofaktoren,
- aus Perspektive der Gesunderhaltung,

- aus Perspektive der Verbesserung der motorischen Leistungsfähigkeit und
- aus Perspektive einer aktiven Lebensgestaltung.

Bewegungsförderung in früher Kindheit kann sich positiv, im Hinblick auf die Bewältigung psychosozialer Anforderungen und die Stärkung des allgemeinen gesundheitlichen Wohlbefindens, des Haltungs- und Bewegungsapparates sowie des Kohärenzsinnes, auswirken. Schmidt (2002) weist ausblickend darauf hin, dass Argumente für eine verstärkte Betonung von Bewegung und sportlicher Aktivität, die mit einer gewissen körperlichen Belastung einhergeht, in der frühen Kindheit nicht allein aus Sicht der psychophysischen Gesundheit des Kindes her gesucht werden können. Ein entwicklungstheoretisch-anthropologischer Begründungszusammenhang ist hilfreich, der Kinder als Bewegungswesen und Tageseinrichtungen für Kinder als Lebenswelt der Kinder und somit als Bewegungswelt begründen lässt. Weiter wird betont dass sich das Kind durch die bewegte aktive Auseinandersetzung mit dem Lebensraum nicht nur in seinem Verhältnis zu sich selbst und seinem Körper, sondern auch in dem Verhältnis zu seiner Umwelt weiterentwickelt (vgl. Schmidt, 2002, S. 27)

„In und durch Bewegung und Spiel entwickelt sich nicht nur die Fähigkeit zur Koordination der Gliedmaßen, sondern die aktive, gekonnte Bewegung eröffnet Möglichkeiten zum Aufbau der Selbständigkeit, zur Verstärkung des Selbstwertgefühles und möglicherweise zur Entwicklung von Identität“ (Schmidt, 2002, S. 103).

Fischer (2009) betont als entscheidende kindliche Ressource „Handeln, in dem das Kind die eigene Identität und das Weltverstehen konstruiert“.

„Im sozialen und dinglichen Dialog mit seiner Umwelt entwickelt das Kind sein Selbstverständnis und seine eigene Persönlichkeit, seine Identität“ (Fischer, 2009, S. 37).

## 4 Bewegung und Entwicklung

Die rasanten Veränderungen unserer Gesellschaft wirken sich auf das Heranwachsen der Kinder aus und konfrontieren sie mit neuen Herausforderungen. Trotz vielfältiger Unsicherheiten, Belastungen und teilweise schwieriger Lebensbedingungen, denen Kinder heute ausgesetzt sein können, lassen sich bei einer Vielzahl von Kindern unauffällige bis eindeutig positive Entwicklungsverläufe erkennen.

Ebenso wie sich Wahrnehmung, Bewegung und Spiel nicht voneinander trennen lassen, sind Wachstums-, Reifungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse innerhalb vorhandener gesellschaftlicher Bedingungen in früher Kindheit eng miteinander verbunden. Der Fokus der folgenden Darstellungen richtet sich zunächst auf das dynamische Entwicklungsverständnis, das anschließend mit Bewegung in Verbindung gebracht wird.

„Für Entwicklung und Lernprozesse sind vor allem Bewegung, Handlung und Wahrnehmung entscheidend. Die Bedeutung der Bewegung oder des motorischen Verhaltens ist für die verschiedenen Entwicklungs- und Lernprozesse umso höher, je jünger das Kind ist“ (Herm, 2007, S. 18).

Nach Scherler (1975) heißt „Entwicklung des Kindes (...) Wandel in den Erlebnisweisen des Körpers und in der Sinnggebung der Dinge“ (Scherler, 1975, S. 21). Die fundamentale Bedeutung des Körpers, des Sich-Bewegens und Spielens in früher Kindheit für alle Entwicklungsbereiche, d. h. für motorische, kognitive, sozial-emotionale Fähigkeiten, wird differenziert herausgearbeitet.

### 4.1 Entwicklung in früher Kindheit

Die entwicklungspsychologische Forschung beschäftigt sich mit der zeitlichen Dimension und der Art von Entwicklungsprozessen. Körperliches Wachstum<sup>11</sup> und Reifung<sup>12</sup> sowie Umweltbedingungen beeinflussen die Entwicklung in der frühen Kindheit. Das Aufwachsen von Kindern lässt sich aus pädagogischer Sicht als eine Bewältigung von Entwicklungsaufgaben betrachten. Neugeborene können weder sprechen noch laufen und sind sich ihrer selbst nicht bewusst. Im Laufe einiger Jahre wächst und reift das Kind

---

<sup>11</sup> Mit dem Begriff Wachstum sind quantitative Aspekte von Entwicklungsprozessen gemeint, wie z. B. die Zunahme des kindlichen Wortschatzes.

<sup>12</sup> Mit dem Begriff Reifung ist die Entfaltung genetisch bestimmter Strukturen und Funktionen gemeint, wie z. B. die Reifung motorischer Fähigkeiten.

und entwickelt bestimmte Kompetenzen, die es differenziert<sup>13</sup> ausführen und anwenden kann (vgl. Rossmann, 2012, S. 11 ff.).

„Entwicklung ist ein über die Zeit ablaufender Prozess, der von verschiedensten inneren und äußeren Einflüssen immer wieder angestoßen und von diesen in Abfolge und Geschehen bestimmt wird“ (Haug-Schnabel & Bensel, 2008, S. 10).

Entwicklungsprozesse sind vielfältig und facettenreich. In ihrem individuellen Wachstum, in der Reifung, in der Entwicklung lernen<sup>14</sup> Kinder bestimmte Verhaltensweisen und sind in der Lage, bestimmte Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Entwicklung wird zudem immer innerhalb eines soziokulturellen Umfeldes, als Sozialisationsprozess, verstanden. Das Hineinwachsen des Subjekts in seine Umwelt nimmt ebenso Einfluss auf Entwicklung wie die Umwelt in ihren Eigentümlichkeiten auf das Subjekt. Diese sogenannte Umweltvariable kann auf verschiedenen Ebenen, d. h. auf der Gesellschaftsebene (Makroebene), der Organisations- (Mesoebene), der Interaktionsebene und der psychisch-physischen Ebene (Mikroebene), analysiert und in Beziehung gesetzt werden. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, pädagogische Institutionen, materiale Lebensbedingungen der Familie und die Einbindung in die Peer-Group nehmen ebenfalls Einfluss auf den individuellen Entwicklungsprozess wie auch das Verhalten einzelner Akteure innerhalb sozialer Gruppen (vgl. Rossmann, 2012, S. 13).

Entwicklung wird im Folgenden als Zusammenspiel von Anlage und Umwelt verstanden. Genetische Einflüsse und Einflüsse der Umwelterfahrungen wirken zusammen, sind miteinander verbunden. Das dritte Element von Entwicklung ist als Selbst zu bezeichnen. Siegler, DeLoache und Eisenberg (2005) verweisen auf den Stellenwert des Kindes selbst in seiner eigenen Entwicklung (Siegler et al., 2005, S. 17 ff.). Bereits im Säuglings- und Kleinkindalter beeinflusst das Subjekt seine Entwicklung maßgeblich. Dies zeigt sich zunächst darin, wie Kinder die Richtung ihrer Aufmerksamkeit auswählen. Die Kinder entscheiden im Rahmen ihrer Möglichkeiten, was sie z. B. visuell und taktil wahrnehmen, welche Informationen sie aufnehmen und welche Erlebnisse sie erfahren. In der Entwicklung des Spracherwerbs zeigt sich, dass sie aktiv und motiviert sind, die Sprache zu üben, und sprechen auch dann, wenn sie alleine im Raum sind. Gleiches gilt für das Spielverhalten. Die intrinsische Motivation trägt zur eigenen Entwicklung bei.

---

<sup>13</sup> Mit dem Begriff Differenzierung sind Prozesse der Verfeinerung und Ordnung von Verhaltensweisen und Funktionen gemeint, wie z. B. die Differenzierung von Gefühlszuständen.

<sup>14</sup> Mit dem Begriff Lernen sind sowohl Änderungen im Verhaltenspotenzial als auch konkrete Verhaltensveränderungen gemeint, die auf der Grundlage von Erfahrung, Übung oder Beobachtung erworben wurden (vgl. Rossmann, 2012, S. 12).



„Drei der wichtigsten Eigenbeiträge im Verlauf der ersten Lebensjahre betreffen ihre Aufmerksamkeitsmuster, ihren Sprachgebrauch und ihr Spielverhalten“ (Siegler et al., 2005, S. 17).

Von Beginn an entwickelt sich das Kind aus sich selbst heraus und ist aktiv. Es sammelt Erfahrungen, die ihm seine Umwelt anbietet. Dabei kann das Kind nur die Umweltangebote aufnehmen, die ihm sein Entwicklungsstand erlaubt.

### *Exkurs: Neurologische Entwicklung*

Der Exkurs zu Aspekten der neurologischen Entwicklung verdeutlicht das Zusammenspiel von Anlage, Umwelt und Selbst.

Das Gehirnwachstum erstreckt sich weit in die postnatale Zeit. Bei der Geburt ist das Nervensystem unreif, es unterliegt in dem Maße einem Wachstumsschub, in dem sich das neuronale Netz erweitert. Das Gehirn eines Neugeborenen wiegt circa 400 Gramm, mit neun Monaten hat sich das Gewicht bereits verdoppelt und kommt im dritten bis vierten Lebensjahr auf ein Gewicht von 1.200 bis 1.300 Gramm. Im biologischen Reifungsprozess bildet das neuronale Netz neue Verbindungen aus, zudem wird es zunehmend komplexer. Erst durch das Wachstum des neuronalen Netzes kommt es beispielsweise zur Entwicklung des Sprechens und der Erinnerung. Zwar ist mit der Geburt bereits ein Großteil der geschätzten 10 bis 15 Milliarden Nervenzellen – die Bausteine der Gehirnbereiche – vorhanden, die Anzahl der Neuronen wächst jedoch bis zum sechsten Lebensjahr im begrenzten Umfang weiter. Zeitgleich findet der Abbau von Nervenzellen statt, der über das gesamte Leben in begrenztem Ausmaß stattfindet. Jede Nervenzelle (Neuron) verfügt über bestimmte Bestandteile, z. B. Synapsen und Axone<sup>15</sup>, die die Aufnahme oder Weiterleitung von Informationen sichern. Einzelne Axone werden zum Teil mit einer Myelinschicht getrennt. Die Myelinisierung ist die Bildung einer isolierenden Fettschicht um die Axone, die die beschleunigende Weiterleitung von Signalen erlaubt. Der Reifungsgrad einzelner Neurone und die Dichte der Verschaltungen verändern sich. Zum einen kommt es zum Aufbau von Dendriten<sup>16</sup>, sie kommen den Axonen, mit denen sie später eine Verbindung eingehen, entgegen. An die Dendritenbildung ist die Synapsenbildung zur Verbindung von Neuronen als energetisch aufwendiger Prozess gebunden. Zum anderen kommt es zum Abbau von überschüssigen Synapsen, wenn vor dem Hintergrund bestehender Verbindungen sowie genügender Erfahrungen deutlich wird, welche Verbindungen tatsächlich ge-

---

<sup>15</sup> Das Axon, auch als Neurit bezeichnet, ist der faserartige Fortsatz der Nervenzelle, der elektrische Nervenimpulse vom Zellkörper weggleitet.

<sup>16</sup> Der Dendrit ist der Zytoplasmafortsatz der Nervenzelle, der synaptisch übertragene Informationen aufnimmt.

braucht werden. Es kommt also zur gezielten Auswahl der gebildeten Verknüpfungen, die auf Erfahrungen beruht (vgl. Siegler et al., 2005, S. 141 ff.).

„Zunächst wird ein massiver Überschuss an synaptischen Verbindungen produziert (Spreading) und anschließend wird nach dem Prinzip ‚Use it or lose it‘ ausgewählt, welche Synapsen erhalten bleiben und welche nicht“ (Pauen, S., Elsner, B., 2008, S. 81).

Die postnatale Entwicklung des Gehirns, z. B. die Größe gewisser Hirnbereiche, ist genetisch vorprogrammiert. In bestimmten Entwicklungsprozessen, z. B. der Entwicklung der räumlichen Wahrnehmung, sind gezielte Erfahrungen unerlässlich. Welche Erfahrungen das Kind sammelt, ist auch von der Ausrichtung seiner Aufmerksamkeit und intrinsischen Motivation abhängig.

„Vereinfacht ausgedrückt kann man sagen, dass die Gene primär determinieren, wann und wo Spreading bzw. Pruning auftritt. In welchem Umfang Synapsen und Dendriten auf- bzw. abgebaut werden und welche Neurone konkret davon betroffen sind, hängt dagegen vor allem vom konkreten Input ab. (...) Interindividuelle Unterschiede sind also das Produkt von Reifung und Erfahrung“ (Pauen, S., Elsner, B., 2008, S. 83).

Die verschiedenen Funktionsbereiche des Gehirns sind zu einem bestimmten Zeitpunkt darauf angewiesen, Botschaften der Umwelt zu erhalten, um sich angemessen zu entwickeln. Sensible Phasen bestehen u. a. für den Erwerb motorischer Fertigkeiten, wie z. B. das Radfahren. Dieses Erkenntnis ist für Lern- und Bildungsprozesse der frühen Kindheit bedeutsam.

„Sinnessignale der Umwelt wirken sich nur dann auf die Entwicklung der Hirnstruktur des Kindes aus, wenn sie im Rahmen von aktiven Interaktionen mit der Umwelt stattfinden, bei denen das Kind die Initiative hat“ (Haug-Schnabel & Bense, 2008, S. 51).

Die Wahrnehmungen des Kindes wirken sich auf die Strukturen des Gehirns aus. Von den Wahrnehmungen, die das Kind macht, sind auch die Denkstrukturen des Kindes abhängig.

„Das Gehirn strukturiert sich durch das, was es konkret wahrnimmt. Die Umwelt ist also nicht nur Auslöser der menschlichen Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Denkprozesse. Vielmehr sind die ersten Lebensjahre entscheidend für die Wahrnehmungs- und Denkstrategien, die ein Kind im Zusammenspiel mit seiner sozialen und kulturellen Umwelt entwickelt“ (Schäfer, 2005a, S. 33 f.).

Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Hirnforschung wird deutlich, welchen Stellenwert Einflüsse der Umwelt vor, aber insbesondere mit der Geburt auf die weitere Entwicklung des Kindes haben. Eindrücke, die auf die Sinnesorgane der Neugeborenen wirken, prägen die weitere Entwicklung des Gehirns. Im Zuge der neurologischen Entwicklung ist das Kind allmählich in der Lage, Bewegungen zu koordinieren. Durch die Reifung des Nervensystems und der Muskeln, im Zusammenspiel mit Ausprobieren, Erfahren und Üben, können komplexe Bewegungsabläufe entwickelt und erlernt werden.

Im Folgenden richtet sich der Blick zunächst auf zentrale Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit. Anschließend werden sowohl Aspekte der pränatalen Entwicklung als auch verschiedene Entwicklungsbereiche analysiert und miteinander in Beziehung gesetzt.

#### **4.1.1 Entwicklungsprozesse und -aufgaben**

Der Entwicklungsstand und -verlauf eines Kindes ist individuell unterschiedlich. Innerhalb einer gleichaltrigen Kindergruppe ist ebenso eine Entwicklungsvielfalt zu erkennen wie bei dem einzelnen Kind – in bestimmten Entwicklungsbereichen – selbst.

„(...) dass Eigenschaften und Fähigkeiten von Kind zu Kind unterschiedlich angelegt sind und unterschiedlich schnell ausreifen (*interindividuelle Variabilität*) und auch von der jeweiligen Umgebung unterschiedlich stark gefördert und somit in unterschiedlichem Maße zur Entfaltung gebracht werden (Realisierung vorhandener Potenzen). Wir wissen auch, dass selbst bei einem Kind nicht von einem identischen Entwicklungsverlauf in verschiedenen Bereichen ausgegangen werden kann (*intraindividuelle Variabilität*), sondern Eigenschaften und Fähigkeiten aus verschiedenen Bereichen unterschiedlich angelegt sind und auch unterschiedlich schnell ausreifen“ (Haug-Schnabel & Bense, 2008, S. 16).

In Stufentheorien wird davon ausgegangen, dass Entwicklung in einer Reihe von diskontinuierlichen, altersgebundenen Abfolgen stattfindet. Beispiele für Stufentheorien sind z. B. Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung, Freuds Theorie der psychosexuellen Entwicklung, Eriksons Theorie der psychosozialen Entwicklung und Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung. Demnach durchlaufen Kinder zu einem bestimmten Alter bestimmte Entwicklungsstufen. Erikson beschreibt sogenannte psychosoziale Krisen der Entwicklung, Freud dagegen psychosexuelle Stadien, die die Entwicklung steuern.

Tab. 8: Erikson und Freuds psychosoziale Krisen, psychosexuelle Stadien (nach Thomas & Feldmann, 2002, S. 140 f.).

0-1 Jahr	2-3 Jahre	3-6 Jahre
<b>Erikson</b>		
Mutter	Eltern	Familienzeit
Nehmen und geben	Halten und Loslassen	Tun und „Tun als ob“
Vertrauen vs. Misstrauen	Autonomie vs. Scham und Zweifel	Initiative vs. Schuldgefühl
<b>Freud</b>		
Oral-respiratorisch	Anal-urethral	Infantil-genital
Sensorisch-kinästhetisch	Muskulär	Lokomotorisch

Der Abschluss einer vorausgegangenen Entwicklungsphase führt zur nächsten (vgl. Siegler et al., 2005, S. 23). Im gegenwärtigen Verständnis werden Differenzen im Entwicklungsverlauf berücksichtigt, in Entwicklungsabfolgen werden persönliche Divergenzen im großen Umfang toleriert. Der Entwicklungsprozess verläuft allmählich, zeichnet sich eher durch Sprünge als durch Kontinuität aus. Rückschritte und Unregelmäßigkeiten lassen sich im Entwicklungsverlauf erkennen. Dies trifft insbesondere auf die ersten drei Lebensjahre zu. Entwicklungskrisen und deren Bewältigung können als Motor des weiteren Entwicklungsprozesses verstanden werden (vgl. Haug-Schnabel & Bense, 2008, S. 5f.).

Dennoch gibt es bestimmte Entwicklungsaufgaben, die an jedes Kind gestellt werden. Dazu zählt z. B., dass Kinder soziale Bindungen eingehen, ein Selbstkonzept entwickeln, Fortschritte in der Sprachentwicklung machen und motorische Funktionen ausbilden. Nach Largo zählen zu den Entwicklungsaufgaben der ersten Lebensjahre:

- sich an Eltern binden,
- Schlaf-Wach-Rhythmus entwickeln,
- sich fortbewegen,
- verstehen und sich verständigen,
- Beziehungen zu Kindern eingehen,
- sauber und trocken werden (vgl. Largo & Benz-Castellano, 2005, S. 76).

Entwicklungsaufgaben werden von Kindern in Beziehung zu den Eltern oder anderen (primären) Bezugspersonen bewältigt. Oerter und Montada (1998) verweisen darauf, dass Havighurst Themen bzw. Aufgabenbereiche der frühen Entwicklung benennt, die Anforderungen an die Bezugspersonen implizieren. Exemplarisch sei hier die frühkindliche Entwicklungsaufgabe der Individuation (Autonomie) des Kleinkindes im Alter von 18 bis 30 Monaten ge-

nannt. Die entsprechende Anforderung an die Bezugsperson liegt dabei in der nachhaltigen Unterstützung (vgl. Oerter & Montada, 1998, S. 123).

## Bindung

Die erste zentrale Entwicklungsaufgabe, die Bindung, ist der wegweisende Faktor für das Selbstwertgefühl und die Weiterentwicklung des Kindes. Diese wird exemplarisch dargestellt.

Säuglinge sind von Anfang an sehr lernfähig und mit einem umfangreichen Verhaltensrepertoire zum sozialen Austausch ausgestattet. Um dies ausschöpfen zu können und mit Inhalten zu füllen, ist eine sichere Bindung zu zunächst einer erwachsenen Betreuungsperson und später auch zu anderen Personen erforderlich. Säuglinge versuchen bereits von Geburt an mit allen Sinnen mit ihren Bezugspersonen in Kontakt zu treten. Die Vertrautheit, die dem Kind zukommt, bedeutet Sicherheit und ein Gefühl von sich selbst. Eine sichere Bindung lässt sich dann aufbauen, wenn das Zusammenspiel von Zuverlässigkeit und Beständigkeit sowie liebevoller Pflege funktioniert. Die Folgen einer Deprivation durch Trennung oder Ablehnung können zu Ängsten und psychischen Erkrankungen führen (vgl. Bowlby, 2005, S. 12).

Von der Bindung zu(r) Hauptbezugsperson(en) gehen im Laufe der Entwicklung weitere Bindungen und Beziehungen aus. Die Bezugspersonen können von Familienmitgliedern bis hin zu anderen Mitgliedern der Sozialgruppe reichen. Die Beziehungen können unterschiedlich gestaltet werden, sich in ihrer Intensität unterscheiden und der Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben, z. B. der Exploration der Umwelt, dienen.

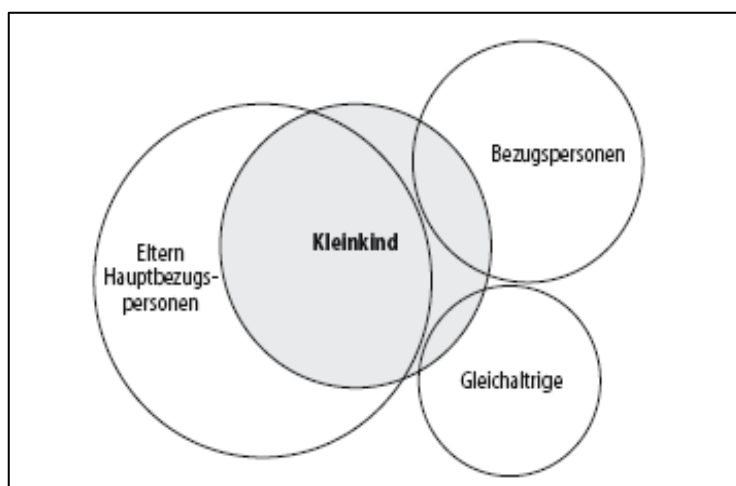


Abb. 9: Bindungen im Kleinkindalter (nach Largo & Benz-Castellano, 2005, S. 81)

Die Bindungserfahrungen, die ein Kind sammelt, wirken sich auf sein Verhalten aus. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich das kindliche Bindungsverhalten zu den Eltern wandelt und zugleich Grundlage der Erziehung ist (vgl. Largo, 2000, S. 128).

Um die Beschreibung von komplexen Entwicklungsverläufen zu erleichtern, werden im Folgenden die körperlich-motorische, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung voneinander unterschieden, die insbesondere in den ersten Lebensjahren aufs Engste miteinander verflochten sind und sich gegenseitig beeinflussen. In den verschiedenen Entwicklungsbereichen können Entwicklungsprozesse gleichzeitig anfangen und fortlaufen, ohne dass andere Bereiche an Bedeutung verlieren.

#### **4.1.2 Pränatale Entwicklung**

Die pränatale, die vorgeburtliche Entwicklung des Kindes wurde lange Zeit vernachlässigt. Das ungeborene Kind wurde als taubes und blindes Wesen ohne Empfinden und Gedächtnis verstanden. Das Ungeborene nimmt jedoch bereits vor der Geburt Umweltbedingungen wahr und verfügt über eine Reihe von Fähigkeiten. Die Entwicklung der Sinne findet – wie bei allen Säugetieren und Vögeln – in einer bestimmten Reihenfolge statt. Zunächst bildet sich der Gleichgewichts- und Bewegungssinn des Ungeborenen heraus, gefolgt von dem Geruchs- und Geschmackssinn sowie vom Hören und zuletzt vom Sehen. Alle Sinne funktionieren vom mittleren Schwangerschaftsdrittel an. Dem Gehör kommt dabei eine besondere Rolle zu, da es den Kontakt zur Außenwelt herstellt. Das Ungeborene reagiert auf ungewohnte Außengeräusche bereits ab der 27. Lebenswoche. Es lernt Geräusche der Außenwelt kennen und nimmt Eindrücke auf, insbesondere lernt es die Stimme seiner Mutter und ihre Körpergeräusche kennen. Zum Ende der Schwangerschaft hin kann der Fötus genauso gut hören wie ein Neugeborenes. Gespräche dringen zu ihm durch, der Fötus lernt die Melodie und den Rhythmus seiner baldigen Muttersprache kennen. Die Stressempfindlichkeit der Mutter wirkt sich auf das Ungeborene aus, der Alltagsstress kann als positiv bewertet werden, nicht jedoch eine langfristige Anspannung und übermäßige Ausschüttung von Stresshormonen.

„Möglicherweise begünstigt ein größeres Gefühlsspektrum, zu dem Stress und Angst ebenso wie Freude und Gelassenheit gehören, eine optimale Vernetzung der Synapsen im Gehirn“ (Kramer, 2008, S. 30).

Der Fötus spürt die Befindlichkeit der Mutter körperlich, sie überträgt sich auf das Ungeborene. Durch die pränatalen Erfahrungen werden bereits erste Grundsteine gelegt, damit sich das Neugeborene in seiner Umwelt zurechtfindet. Es wird deutlich, dass in der pränatalen Phase die Entwicklung nicht nur durch genetische Einflüsse, sondern auch durch Umweltfaktoren gelenkt

wird. Nährstoffe und Sauerstoff werden von der Mutter zum Säugling geleitet, Schadstoffe können so ebenfalls zum Kind gelangen. Ungünstige Einflüsse während der Schwangerschaft wie z. B. Nikotinkonsum können die Entwicklung des zentralen Nervensystems bereits während der Schwangerschaft belasten (vgl. Kramer, 2008, S. 26 ff.).

Mit der Geburt des Kindes, die zu einem viel früheren Zeitpunkt der individuellen Entwicklung als die der Jungen jeder anderen Art von Säugetieren stattfindet, sind die Körper- und Verhaltensfunktionen des Neugeborenen noch nicht hinreichend ausgebildet, das Gehirn ist noch nicht fertig entwickelt. Dennoch ist es bereits in der Lage, Sinneseindrücke wahrzunehmen. Funktionen der Sinnesorgane differenzieren sich in der postnatalen Phase aus und schärfen die Wahrnehmung.

„Wahrnehmung ist die Erfassung, die Weiterleitung und die Verarbeitung von Informationen, die wir mit unseren Sinnesorganen gewonnen haben“ (Rosenkötter, 2013, S. 81).

#### **4.1.3 Körperlich-motorische Entwicklung**

Das körperliche Wachstum und die Gehirnentwicklung zählen zu den wichtigsten biologischen Aufgaben der ersten Lebenswochen und -monate. Die körperliche Entwicklung des Menschen zeichnet sich durch eine besonders lang andauernde, ungleichmäßige Phase des Körperwachstums aus. In der frühen Kindheit erfahren Kinder einen Wachstumsschub. Sie sind am Ende des zweiten Lebensjahres durchschnittlich bereits 85 Zentimeter groß, was annähernd die Hälfte der endgültigen Körpergröße darstellt, und wiegen circa zwölf Kilogramm (vgl. Rossmann, 1996, S. 69). Interindividuelle Unterschiede in der Wachstumsdynamik sind gewöhnlich. Zudem entwickeln sich verschiedene Körperabschnitte unterschiedlich schnell. Sowohl in der prä- als auch in der postnatalen Zeit kommt es zum sogenannten Gestaltwandel (siehe Abbildung).

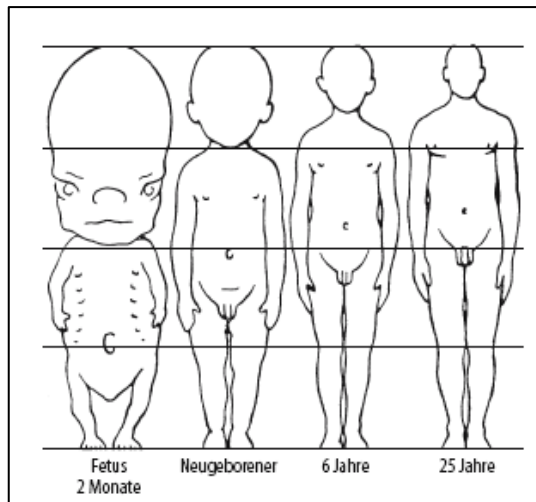


Abb. 10: Gestaltwandel (nach Largo, 2007, S. 11)

Mit etwa drei Jahren verändert sich das äußere Erscheinungsbild der Kleinkinder auffällig. Die typischen Kleinkindproportionen bleiben nach wie vor bestehen, der Babyspeck verschwindet jedoch allmählich; sie werden schlanker und muskulöser. Die körperlichen Entwicklungsprozesse finden ihren vorläufigen Höhepunkt im Gestaltwandel im Alter von fünf bis sechs Jahren. Der Übergang vom Kleinkind- zum Schulkindalter wird eingeleitet.

Parallel zur körperlichen Entwicklung verläuft die motorische Entwicklung, in der schrittweise willkürlich kontrollierte Bewegungsmuster entwickelt werden. Die motorischen Aktivitäten der ersten Lebenswochen des Kindes bestehen u. a. aus dem Winden des Körpers, Stoßbewegungen von Armen und Beinen und dem allmählichen Aufrichten des Kopfes. Das Neugeborenenalter gilt als Phase der ungerichteten Massenbewegungen. Zwischen dem dritten oder vierten Lebensmonat bis zur Vollendung des ersten Lebensjahres hin entwickelt der Säugling vielfältig neue motorische Funktionen wie z. B. das Sitzen, Drehen, Krabbeln, Stehen und blickkontrolliertes Greifen, die selbstständige Bewegungsentwicklung beginnt. Dies ist die Phase der ersten koordinativen Bewegungen. Die Kontrolle des Kindes über die Körperhaltung und erste Bewegungsabläufe sind erkennbar. Die Lokomotionen verfeinern sich, allmählich beginnt das Kind zu laufen. Individuelle Entwicklungsverläufe offenbaren sich z. B. dahingehend, dass Kinder die Phase des Entlanggehens an Möbeln zwischen dem 8. und 14. Monat erleben. Weiter gelingt es Kindern nach und nach, eine Stufe hinauf oder hinunter zu klettern, etwas vor sich herzuschieben und einige Schritte rückwärts zu gehen. Mit dem vollendeten zweiten Lebensjahr beginnen Kinder zu hüpfen und auf einem Bein zu stehen. Die erworbenen grundlegenden Bewegungsmuster werden ab dem zweiten Lebensjahr qualitativ verbessert, spezifische Variationen



werden ausgewählt und automatisiert (vgl. Rauh, 2008, S. 164 ff.; Rosenkötter, 2013, S. 30 ff.).

Im Laufe der Entwicklung verbessern sich die Leistungen in den wahrnehmungsmotorischen Aufgaben in ihrer Geschwindigkeit, Zuverlässigkeit und Genauigkeit. Ab dem vierten Lebensjahr beginnt dann die Ausbildung spezifischer motorischer Fertigkeiten. Die Entwicklung der Motorik intensiviert sich.

„Ein vierjähriges Kindergartenkind erwirbt nach und nach die gleichen motorischen Fähigkeiten wie ältere Kinder und Erwachsene. Voraussetzung dafür ist, dass die wichtigsten Bewegungsabläufe automatisiert und gezielt – abhängig von der jeweiligen Situation – eingesetzt werden können (adaptive Variabilität)“ (Haug-Schnabel & Bensel, 2008, S. 38).

Die Zeit vom vierten bis zum sechsten/siebten Lebensjahr wird als Phase der „beträchtlichen Vervollkommnung der Bewegungsformen sowie der Aneignung erster Bewegungskombinationen“ (Meinel & Schnabel, 2007, S. 272) beschrieben.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die motorische Entwicklung von Kindern von oben nach unten und von innen nach außen verläuft. Zunächst entwickelt sich die (grob)motorische Steuerung des Kopfes, dann der Arme, des Rumpfes und der Beine. Je nach Altersperiode sind adäquate motorische Aktivitäten im Mittelpunkt des kindlichen Interesses. In Anlehnung an Rosenkötter (2013) lassen sich exemplarische grobmotorische Fertigkeiten darstellen:

*Tab. 9: Grobmotorische Entwicklung im Vorschulalter (nach Rosenkötter, 2013, S. 30 ff.).*

Lebensjahr	Exemplarische Grobmotorische Entwicklung
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auf Bank balancieren</li> <li>- Beidbeinig über einen Strich springen</li> <li>- Einen Ball fangen und werfen</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewegung auf Aufforderung hin ausführen</li> <li>- Dreirad fahren</li> <li>- Drei Treppenstufen herunter gehen</li> <li>- Über flaches Hindernis hüpfen</li> </ul>
5+6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Treppenstufen im Wechselschritt auf- und absteigen</li> <li>- Mehrmals auf einem Bein hüpfen</li> <li>- 10 Schritte rückwärts balancieren</li> <li>- Ball mehrmals prellen</li> <li>- Auf einem Trampolin hüpfen</li> </ul>

Parallel zur Entwicklung der Grobmotorik verläuft die Entwicklung der Handmotorik. Damit sind feinmotorische Bewegungen der Finger, der Mittelhand und des Handgelenks gemeint. Das Kleinkind greift z. B. den Stift zunächst mit der Faust, später mit den Fingerspitzen. Im zweiten Lebensjahr wird die Handmotorik insofern neu gefordert, als dass mithilfe der visuellen Steuerung Objekte gegriffen und gestapelt werden können. Ab 18 Monaten kann die Handmotorik so ausgeprägt sein, dass es Kindern gelingt, Gegenstände mit anderen zu befördern und Rotationsbewegungen zu erlernen (vgl. Rosenkötter, 2013, S. 55 ff.).

#### **4.1.4 Die kognitive Entwicklung**

Unter kognitiver Entwicklung können alle geistigen Aktivitäten im Zusammenhang mit Denken, Wissen, Erinnern, Problemlösen und Kommunizieren verstanden werden. Der Sprache kommt dabei eine Sonderrolle zu. Durch den Sprachlernprozess verändert sich die geistige Entwicklung des Kindes, komplexe logische Denkprozesse können erfolgen.

In den ersten Lebenswochen kommt es zur raschen Myelinbildung an den peripheren Nervenbahnen. Zugleich reift das Zentralnervensystem. Insbesondere die Verschaltung von Hirnstamm und Kortex befähigt den Säugling zur Koordination des Sinnessystems, z. B. des Sehens und Greifens. Dadurch können zum einen komplexe Handlungsabläufe aufgebaut, andererseits kann die Wirksamkeit der Handlungen verfolgt und bewertet werden. Informationen des Selbst und der Umwelt werden aufgenommen, verarbeitet und strukturiert. Das Kleinkind beginnt seine Lebenswirklichkeit zu konstruieren und zu konzeptualisieren.

„Kognitive Entwicklung bedeutet entweder eine Anreicherung innerhalb der Theorien oder einen Theoriewandel“ (Oerter, 2007, S. 122).

Der Schweizer Psychologe Jean *Piaget* hat die Forschung zur kognitiven Entwicklung maßgeblich geprägt. Seine Lehre vom Konstruktivismus – die Vorstellung, dass das Kind seine Welt, sein Denken und Wissen selbst konstruiert und sich die Umwelt aneignet – ist nach wie vor wegweisend. Zentral ist dabei die Kontinuität und Diskontinuität in der Entwicklung sowie die Eigenaktivität des Kindes. Von Geburt an wirken – im Sinne der Kontinuität – die drei Prozesse der Assimilation, Akkomodation und Äquilibration zusammen. Assimilation meint den Prozess, bei dem der Mensch eine eintreffende Information in eine Form verarbeitet, die er versteht. Akkomodation ist der Prozess, bei dem der Mensch vorhandene Wissensstrukturen als Reaktion auf neue Erfahrungen anpasst. Äquilibration ist als Prozess zu verstehen, bei dem Assimilation und Akkomodation ausbalanciert werden, um ein stabiles Verstehen herzustellen (vgl. Siegler et al., 2005, S. 182). Diskontinuierli-

che Stufen der Entwicklung fasst Piaget in seiner Stufentheorie der kognitiven Entwicklung zusammen<sup>17</sup>:

1. Sensomotorisches Stadium (0–2 Jahre)
2. Vor-operatorisches Stadium (2–7 Jahre)
3. Konkret-operatorisches Stadium (7–12 Jahre)
4. Formal-operatorisches Stadium (12 Jahre und älter)

Im sensomotorischen Stadium, aufgeteilt in sieben Stufen, verfügt der Säugling über die zunehmende Fähigkeit, die Umwelt über die Sinne wahrzunehmen und motorische Tätigkeiten durchzuführen, Dinge zu organisieren und zu beherrschen (vgl. Gage, Berliner & Bach, 1996, S. 104). Der Säugling beschäftigt sich zunächst mit sich selbst, seinen körperlichen Funktionen, anschließend mit Objekten und deren Funktionen sowie Vorbildern.

„Wenn er zufällig auf ein Ereignis in seiner Umgebung stößt, das ihm gefällt, versucht er, die Handlung zu wiederholen, die das Ereignis herbeigeführt hat. Der Säugling beginnt Klassen oder Bedeutungen zu bilden. (...) Der Säugling ahmt Vorbilder systematischer und genauer nach“ (Ginsburg & Oppen, 2004, S. 88).

Säuglinge erkennen die Welt über ihre Sinne und ihre unmittelbaren Handlungen. Mit circa einem Jahr bemüht sich das Kleinkind aktiv und selbstständig „neue Verhaltensweisen und neue Ereignisse hervorzubringen“ (Ginsburg & Oppen, 2004, S. 89). Der Übergang zum symbolischen Denken wird daraufhin angestoßen, mentale Repräsentationen können einen gewissen Zeitraum überdauern. Im vor-operatorischen Stadium erlangen Kinder die Fähigkeit, Erfahrungen durch Sprache, mentale Vorstellungen und Gedanken auszudrücken. Ihnen gelingt es – durch den kindlichen Egozentrismus mitunter eingeschränkt –, Dinge aus der Perspektive anderer zu betrachten. Sie haben Schwierigkeiten, mit Dimensionen wie Zeit, Geschwindigkeit und Entfernung umzugehen, entwickeln jedoch ein erstes Verständnis dafür (vgl. Siegler et al., 2005, S. 190 ff.). Piagets Theorie, die durch die moderne Säuglings- und Kindheitsforschung mitunter korrigiert wurde, vermittelt einen lebhaften Eindruck des kindlichen Denkens in verschiedenen Altersspannen und umfasst eine breite Inhaltsspanne. Zentrales Merkmal ist das Bild des Kindes als Problemlöser, das die Intention verfolgt, Dinge zu verstehen und zu beherrschen.

In gewissem Kontrast dazu ist der soziokulturelle Ansatz der kognitiven Entwicklung des russischen Psychologen Lew Semjonowitsch *Wygotski* zu ver-

---

<sup>17</sup> Die Ausführungen zu Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung können im Rahmen dieser Arbeit nur knapp und ansatzweise dargestellt werden. Zur Einführung in Piagets Werk sei exemplarisch auf Ginsburg, H. & Oppen, S. (2004). Piagets Theorie der geistigen Entwicklung (Klett schulpraktische Reihe) (9. Aufl.) Stuttgart: Klett verwiesen.

stehen. Seiner Auffassung nach ist das Kind als soziales Wesen darum bemüht, an kulturell gängigen Aktivitäten zu partizipieren. Kinder richten nicht nur ihre Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Sache, sondern es ist ihnen auch daran gelegen, die Aufmerksamkeit anderer auf diese Sache zu lenken und sie in gewisser Weise zu belehren. Die geteilte Aufmerksamkeit erhöht die kindliche Fähigkeit, voneinander zu lernen. Die soziale Stützung des Lernprozesses – mithilfe eines kompetenten Partners – ermöglicht es Kindern, ein qualitativ höheres Niveau zu erreichen. Wygotskis Ansatz nach gehen „kognitive Veränderungen aus sozialer Interaktion“ hervor (Siegler et al., 2005, S. 228, 230).

## Sprache

Als kognitive Leistung der frühen Kindheit gilt die Fähigkeit zum Symbolgebrauch, resp. der Sprachentwicklung. Um die Sprache verwenden zu können, muss diese verstanden und produziert werden.

„Eine Sprache zu erwerben bedeutet, das komplexe System aus phonologischen, semantischen, syntaktischen und pragmatischen Regeln zu lernen, welche die Laute, Bedeutungen, grammatischen Strukturen und Verwendungsmöglichkeiten der Sprache leiten“ (Siegler et al., 2005, S. 351).

Zunächst produziert der Säugling Laute und ahmt Lautkomplexe und Silben ohne Sinngehalt nach. Zum Ende des ersten Lebensjahres hin sprechen die meisten Kinder ihr erstes Wort. Das Kind fängt an, Personen und Gegenstände zu benennen; die Sprache im Sinne ihrer Nennfunktion beginnt. Zum Ende des zweiten Lebensjahres produzieren Kinder kurze Sätze und verfügen über einen gewissen Wortschatz. Im Alter von zwei bis vier Jahren kommentiert das Kind Gegenstände oder Handlungen. Die Theorien der Sprachentwicklung stimmen darin überein, dass angeborene Faktoren und soziale Erfahrungen zusammenwirken. Zudem ist die frühe Kindheit als kritische Phase des Spracherwerbs zu verstehen, in der sich Sprache leicht entwickelt. Nach dieser sensiblen Phase verläuft der Spracherwerb schwieriger und erfolgloser (vgl. Siegler et al., 2005, S. 296 ff.).

Neben der Entwicklung der Sprache sind vielfältige weitere kognitive Kompetenzen von Bedeutung. Exemplarisch sei hier – nach Largo (2007) – auf die logisch-mathematische Kompetenz, d. h. die Einsicht über das Wesen von Objekten und deren Zusammenwirken verwiesen. Sie entwickelt sich durch die konkreten Erfahrungen, die das Kind in den ersten Lebensjahren mit der Umwelt macht. Das Verständnis für kausale Beziehungen bildet sich früh heraus. Im Alter von circa ein bis zwei Jahren beginnt das Kind, Gegenstände aufgrund von Eigenschaften zu unterscheiden. Diese Einblicke zeichnen den Anfang des Kategorisierens aus, einer weiteren Grundfunktion des logischen Denkens. Die figural-räumliche Kompetenz besteht in der Fähigkeit, Gegenstände in ihrem Aussehen, ihrer Ausdehnung sowie in ihren Bewegungen und räumlichen Beziehungen zueinander zu erfassen.

„Die Entwicklung der figural-räumlichen Kompetenz nimmt ihren Anfang im Säuglings- und Kleinkindesalter, wenn das Kind seine Umgebung betrachtet, sich im Raum bewegt und sich mit Gegenständen beschäftigt. Im Alter von 3–4 Jahren beginnt es, seine Vorstellungen im Spiel konstruktiv umzusetzen“ (Largo, 2007, S. 15).

Mit dem Laufen des Kindes entwickelt sich auch die räumliche Orientierung. Im vierten Lebensjahr beginnt das Kind eine zeitliche Orientierung zu entwickeln, die sich jedoch erst im Alter von acht bis zehn Jahren vollständig entfaltet. Kinder verstehen die Bedeutung von morgen und gestern. Ursächliche Zusammenhänge spielen eine immer größer werdende Rolle, das sogenannte Fragealter beginnt.

„Es geht ihnen darum, sich Gewissheit zu verschaffen, damit sie das Gelernte langfristig speichern können, und es geht um die Erfahrung, ob jemand ansprechbar und bereit ist, Auskunft zu geben“ (Haug-Schnabel & Bense, 2008, S. 39).

Durch das Beantworten von Fragen kann das Kind zum Weiterdenken angeregt werden und speichert zugleich neue Erkenntnisse ab. Zeitgleich entwickelt sich das bleibende Gedächtnis des Kindes, dessen Vorläufer die Merkfähigkeit darstellt. Im Alter von drei bis fünf Jahren entfaltet das Kind die Fähigkeit der kognitiven Perspektivübernahme, d. h., die geistige Perspektive eines anderen kann durch das Kind eingenommen werden. Ein kohärentes Verständnis der eigenen Denkwelt sowie der Personen des Umfelds wächst, das als *theory of mind* bezeichnet wird (vgl. Schnabel & Bense, 2008, S. 43). Die Theorie über mentale Zustände anderer, z. B. die Absicht eines Spielpartners anhand seines Gesichtsausdrucks zu erkennen, ist eng an die soziale und emotionale Entwicklung geknüpft.

#### **4.1.5 Sozial-emotionale Entwicklung**

Die soziale Entwicklung beinhaltet Themen wie Persönlichkeit, Beziehungen zu Gleichaltrigen und zur Familie, Selbstverständnis, Aggression, moralisches Verständnis und Verhalten sowie Emotionen. Als zentraler Aspekt sind die Beziehungen, die der Säugling, das Kleinkind zu anderen Erwachsenen und Gleichaltrigen aufbaut, anzusehen. Die Bindungen (siehe Kap. 4.1.1), die ein Kind eingeht, sind als fundamental zu verstehen. Dadurch werden die Erwartungen an zukünftige Beziehungen, die Einstellung und der Umgang mit anderen Menschen bestimmt.

„Das Beziehungsverhalten eines Kindes wird wesentlich durch die Fähigkeit mitbestimmt, soziale Signale zuverlässig wahrzunehmen, richtig zu deuten und vorteilhaft darauf zu reagieren. Seine wichtigsten Anteile sind das Beherrschen der nichtverbalen Kommunikation, die Einsicht in die eigene Befindlichkeit und das Erfassen von Stimmungen und Motivationen bei den Mitmenschen. Das Beziehungsverhalten entwickelt sich aus den konkreten Erfahrungen, die das Kind im Umgang mit seinen Menschen macht. Es eignet sich für seine Kultur die maßgebenden Verhaltensweisen, sozialen Regeln und Wertvorstellungen durch imitatives Lernen an“ (Largo, 2007, S. 15).

Nach Ainsworth (1986) helfen Personen, zu denen eine sozial-emotionale Bindung besteht, dem Kind, sich Unbekanntem zu nähern und Neues auszuprobieren. Das Kind wird in seiner Selbstständigkeit gefördert wenn es auf der einen Seite Schutz und Nähe erfährt und zugleich darin gestärkt wird, sich in seiner Umwelt auszuprobieren, sich ausdauernd mit Objekten und Subjekten auseinanderzusetzen (vgl. Mietzel, 2002, S. 134 f.). Das Kleinkind beginnt mit circa 18 Monaten, sich selbst zu entdecken und wahrzunehmen. Das Kleinkind entdeckt sein eigenes Ich, entwickelt Selbstbewusstsein und erkennt sich selbst im Spiegel.

„Jetzt bemerken wir, dass Kleinstkinder erstmals verlegen reagieren, was nur passieren kann, wenn sie sich ihres Tuns, ihrer Wirkung und somit ihrer selbst bewusst sind. Das sich stabilisierende Ich-Bewusstsein bringt das Bedürfnis nach Autonomie mit sich“ (Haug-Schnabel & Bense, 2008, S. 56).

Im Zusammenhang mit der Bewusstheit des Ichs gelingt es dem Kind, komplexe, sogenannte sekundäre *Emotionen* zu zeigen. Primäre Emotionen wie z. B. Kummer und Ärger zeigt das Kind bereits von Geburt an. Gefühle der Beschämung, des Stolzes oder der Eifersucht setzen die Selbstbewertung des Kleinkindes voraus. Auf der Grundlage dieser emotionalen Erlebnisse entwickelt sich das frühkindliche Selbstwertgefühl (vgl. Mietzel, 2002, S. 136 ff.).

Gleichzeitig entwickelt das Kleinkind die Fähigkeit zur Empathie und zu prosozialem Verhalten. Das Kleinkind erkennt nicht nur seine eigenen Emotionen, sondern lernt ebenso, Emotionen anderer zu verstehen. Kinder werden nicht nur durch die Gefühlslage anderer angesteckt, sondern reagieren auch auf beobachtete Situationen, indem sie anderen helfen, sie beruhigen oder etwas mit ihnen teilen möchten. Weiter entwickelt das Kleinkind z. B. das Verständnis dafür, dass es ihm selbst nicht schlecht geht, aber anderen. Das Kind wird im Vollzug einer gedanklichen Leistung empathisch. Mit etwa vier Jahren gelingt die emotionale Perspektivübernahme, die Fähigkeit, Gefühle anderer gedanklich zu erschließen. Sie lernen, Signale anderer, die über den Körper und das Gesicht gesendet werden, richtig zu deuten und diesen stimmig zu begegnen. Sie wissen auch, dass ihr Verhalten einen Einfluss auf das Verhalten anderer hat (vgl. Ahnert, 2011, S. 316). Kleinkinder entwickeln darüber hinaus die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen Ursachen und Folgen von Gefühlen zu erschließen. Sie entfalten die Kompetenz der Emotionsregulation. Das kindliche Temperament und die emotionale Sozialisation in der Familie wirken darauf, Impulse zu kontrollieren und unangemessene Reaktionen zu unterdrücken. Das Bewusstsein dafür, dass zwei gegensätzliche Gefühle zur gleichen Zeit auftreten können, entwickelt sich allmählich.

„Der emotionale Lernprozess beinhaltet auch, dass die Kinder merken, dass manchmal zwei Gefühle gleichzeitig auftreten, die im Widerstreit miteinander sein können. Das Verständnis hierfür wächst entscheidend zwischen dem 4. und 5. Lebensjahr heran“ (Haug-Schnabel & Bense, 2008, S. 80).

In Interaktion mit anderen entwickelt das Vorschulkind zudem ein Verständnis der Regeln des sozialen Miteinanders, bricht und hinterfragt diese. Die Auseinandersetzung mit bestehenden *Normen und Werten* hilft dem Kind, neue Verhaltenskonzepte zu entwickeln. Die Verantwortung für das eigene Tun und Handeln wird erlernt. Interaktionen und Beziehungen mit Peers<sup>18</sup> werden bereits bei unter Dreijährigen beobachtet und als wichtige Entwicklungsressource verstanden. Sie lernen nicht nur im Miteinander Spaß zu haben, sondern auch Konflikte auszutragen.

„Interaktionen zwischen Kindern schaffen Bedingungen, wie sie in der Kommunikation von Erwachsenen nicht gegeben sind. Im Rahmen fiktiver Spielszenarien eröffnen sich beispielsweise Möglichkeiten, an der Alltagswirklichkeit anderer Kinder teilzuhaben, sich gegenseitig anzuleiten, Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen. Hierbei werden auch Techniken des sozialen Austauschs erprobt und gelernt, z. B. werden soziale Regeln eingehalten und Kompromisse erarbeitet“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006, S. 27).

Die Auseinandersetzung mit gleichaltrigen Spielpartnern fördert die *moralische Entwicklung*. Das Kleinkind lernt in der Beziehung mit anderen moralische Regeln und Normen zu achten, sie zu verändern und zu interpretieren. Sie entwickeln ein Verständnis für Fairness und Gerechtigkeit und lernen, Regeln zu verinnerlichen. Im Laufe der Entwicklung entfaltet sich die Fähigkeit, komplexere moralische Entscheidungen zu treffen. Damit einher geht auch die Fähigkeit zur *Selbstkontrolle*. Die frühe Selbstkontrolle wirkt als vergleichsweise stabiles Persönlichkeitsmerkmal auf das Leben.

„Mit der Förderung der Selbstkontrolle im Vorschulalter entstehen offenbar Voraussetzungen, die längerfristig das Schicksal des Kindes mitbestimmen, denn Jugendliche, die bereits zehn Jahre früher verhältnismäßig wenig Schwierigkeiten hatten, auf Belohnungen länger zu warten, wiesen bessere Schulleistungen auf, waren in sozialer Hinsicht geschickter und selbstsicherer als andere“ (Mietzel, 2002, S. 239 f.).

Moralisch motiviert zu handeln, verstanden als die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Empathie, stellt eine Entwicklungsaufgabe für die gesamte Lebensphase der Kindheit und gegebenenfalls darüber hinaus dar. Die Bewertung des eigenen Handelns durch andere kann Kindern z. B. helfen, ein moralisches Selbst aufzubauen. Zum sechsten Lebensjahr hin haben Kinder in der Regel ein Selbstbild mit persönlichen Merkmalen und Eigenschaften geschaffen. Dazu zählen Merkmale des körperlichen Aussehens, des Verhaltens und die geschlechtliche Kategorie<sup>19</sup>, die an dieser Stelle jedoch vernachlässigt wird.

---

<sup>18</sup> Peers sind als gleichaltrige oder gleichrangige Partner zu verstehen.

<sup>19</sup> Die Identitätsentwicklung der Geschlechter wird im Rahmen dieser Arbeit vernachlässigt. Als vertiefende Lektüre sei Maccoby, E. E.

Das frühkindliche Verhalten wird wiederum davon beeinflusst, wie sich das Kind selbst sieht. Als wichtiges Element des Selbstkonzepts ist das Selbstwertgefühl einzuschätzen. Das Selbstwertgefühl meint die allgemeine Beurteilung der Wertigkeit des Selbst und die Gefühle, die dadurch erzeugt werden (vgl. Siegler et al., 2005, S. 629). Kinder mit einem positiven Selbstwertgefühl werden als unabhängig, optimistisch, durchsetzungsfähig und gesellig beschrieben.

„Das Selbstwertgefühl von Kindern wird durch die Anerkennung und Unterstützung beeinflusst, die sie von ihren Eltern, Freunden und anderen Menschen ihrer Gemeinschaft bekommen, und außerdem durch ihre körperlichen, sozialen, verhaltensbezogenen und schulischen Fähigkeiten, welche wiederum von Umweltfaktoren und genetischen Faktoren abhängen (zitiert nach Harter, 1999)“ (Siegler et al., 2005, S. 631).

Das enge Zusammenspiel zwischen genetischen und sozialen Einflüssen sowie der Rolle des Selbst im Entwicklungsprozess kann an dieser Stelle wiederholt verdeutlicht werden. Die Art und Qualität der sozialen Interaktionen und Beziehungen ist – insbesondere in früher Kindheit – ausschlaggebendes Kriterium für einen positiven und erfolgreichen Entwicklungsprozess.

## **4.2 Entwicklung als bewegliches Wechselspiel**

Die vorangegangenen Darstellungen skizzieren positive Entwicklungsverläufe in unterschiedlichen Domänen. Der individuelle frühkindliche Entwicklungsprozess ist jedoch nicht zwangsläufig beständig, kann durch innere und äußere Einflüsse begünstigt oder benachteiligt, durch Sprünge, Störungen und Auffälligkeiten charakterisiert sein. Diese können sich z. B. darin äußern, dass

- die unsichere Bindung an eine erwachsene Bezugsperson zu Unsicherheit, Rückzugsverhalten und Verlustangst führen kann,
- sprachliche Auffälligkeiten, Beeinträchtigungen im Sozialverhalten begünstigen (vgl. Haug-Schnabel & Bense, 2008, S. 13 ff.),
- die Unfähigkeit zur Emotionsregulation mit Wut und körperlichen Übergriffen einhergehen und sich in einem erfolglosen Umgang mit Stresssituationen äußern kann (vgl. Siegler et al., 2005, S. 549),
- Gefühle von Angst und Unlust zur Hemmung motorischer Aktivität führen können (vgl. Herm, 2007, S. 13),
- auffällige Beeinträchtigungen des körperlichen Wachstums negativ auf andere Entwicklungsbereiche wirken (vgl. Rosenkötter, 2013, S. 81),
- sich Entwicklungsauffälligkeiten der frühen Kindheit auf spätere Entwicklungsphasen übertragen.



Entwicklungsstörungen sind nicht nur als punktuelle Auffälligkeit zu verstehen, sondern können die zukünftigen Entwicklungschancen maßgeblich beeinflussen. Es zeigt sich, dass

„entwicklungshemmende Effekte früherer Belastungen nicht als vorübergehende Verzögerung oder Störung der Entwicklung verstanden werden können, sondern diese führen oft zu dauerhaften Beeinträchtigungen individueller Entwicklungschancen“ (Heim & Stucke, 2003, S. 142).

Weiter ist erkennbar, dass Entwicklungsbereiche in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen. Dies lässt sich sowohl hinsichtlich positiver Entwicklungsverläufe als auch im Hinblick auf Entwicklungsstörungen bestimmen. Neurologische, körperlich-motorische, kognitive und sozial-emotionale Entwicklungsbereiche wirken aufeinander. Mit dem Verständnis des Selbst geht z. B. nicht nur die Sprachentwicklung einher, sondern daran sind innovative soziale und emotionale Ausdrucksmöglichkeiten eingebunden. Kleinkinder sind zugleich körperlich als auch geistig aktiv. Die Darstellungen von Heim und Stucke (2003) veranschaulichen exemplarisch, dass eine hohe Anzahl kindlicher Entwicklungsstörungen mit motorischen Auffälligkeiten einhergeht. Kinder, die im Alter von drei Jahren motorische Probleme haben, weisen diese zur Hälfte auch im Alter von sieben auf. Zudem ist eine retardierte motorische Entwicklung im Alter von drei Jahren eng an eine niedrige Intelligenz und an Schwierigkeiten beim Lesen im Alter von sieben Jahren gebunden. Kinder, die als motorisch ungeschickt eingestuft werden, zeigen oft hektisches und hyperaktives Verhalten.

Die Chancen für einen positiven Entwicklungsverlauf steigen mit der qualitativ hochwertigen Bindung an mindestens eine erwachsene Bezugsperson.

„Die Bindungsqualität wird weitgehend von der Feinfühligkeit und emotionalen Verfügbarkeit der Eltern bestimmt, an die – je nach Temperament des Kindes und familiärer Lebenssituation – unterschiedlich hohe Anforderungen gestellt werden. Die Qualität einer Bindung zeigt sich am Vertrauen des Kindes in die Zuwendung und Beruhigungsfähigkeit beim Umgang mit Belastungen“ (Haug-Schnabel & Bense, 2008, S. 13).

Der Aufbau des Urvertrauens – im Sinne Eriksons – ist an die Sensibilität und Einfühlsamkeit der primären Bezugspersonen, meist der Eltern, gebunden. Im Laufe der Entwicklung gibt es neben den Eltern weitere soziale Partner, die die Qualität der Entwicklungsimpulse beeinflussen. Das Bewusstsein davon, ein Kind in seiner Entwicklung zu fördern, beinhaltet, dass die Lebensbedingungen so gestaltet werden, dass die Bedürfnisse des Kindes erfüllt werden und das Kind selbst und von sich aus aktiv werden kann. Der Säugling und das Kleinkind bedürfen Gelegenheiten, Neugier und Interesse zu erfahren, das eigene Handeln zu erproben, Reaktionen auszulösen und Motivation zu entwickeln (vgl. Oerter & Montada, 1998, S. 763 f.). Im Laufe der Entwicklung können Erwachsene z. B. dazu anregen, mit den Kindern Neues zu entdecken, Erlebtes zu verarbeiten, die Sprachentwicklung zu fördern und ihnen ein verlässliches Vorbild zu sein.

„Prosoziale Einstellungen lassen sich beim Kind nur wecken, wenn ihm entsprechendes Verhalten vorgelebt wird und eine liebevolle und freundliche häusliche Atmosphäre die Bereitschaft weckt, sich mit den Vorbildern zu identifizieren“ (Mietzel, 2002, S. 249).

Die Erfahrungen, die ein Kind bisher gemacht hat, müssen im Umgang mit ihm berücksichtigt werden und Impulse am individuellen Entwicklungsstand orientiert sein. Kleinkinder und Vorschulkinder werden von Erwachsenen, inklusive erzieherischer Interventionen, sozialisiert. Nach Siegler et al. (2005) wirken Erwachsene als

- indirekte Sozialisationsinstanzen, die z. B. in Einstellungen und Verhaltensweisen als Modelle dienen,
- Anbieter von Gelegenheiten, die frühkindliche Erfahrungen und Erlebnisse organisieren und ermöglichen,
- direkte Lehrerpersonen, die Kindern etwas beibringen, die informieren oder beraten (vgl. Siegler et al., 2005, S. 648)

Gleichaltrige spielen ebenso wie Erwachsene eine Rolle im frühkindlichen Entwicklungsverlauf. Wichtiges Merkmal in der Beziehung zu Gleichaltrigen ist – neben dem ähnlichen Entwicklungsstand – die Gleichrangigkeit der sozialen Partner. Das soziale Verhalten in der Peer-Group ist von anderen Regeln bestimmt als das der Eltern.

„Unter Gleichrangigen muss man sich also viel mehr um einen Partner bemühen als etwa um die Eltern, die ihre Zuwendung gegenüber ihren Söhnen und Töchtern in der Regel auch dann nicht zurücknehmen, wenn diese ihnen möglicherweise unfreundlich entgegentreten“ (Mietzel, 2002, S. 242).

In Konfliktsituationen herrschen andere Machtverhältnisse als in der Beziehung zu Erwachsenen. In Konflikten mit gleichrangigen Sozialpartnern sind Potenziale enthalten, Mitgefühl zu entwickeln und Regeln zu erproben. Weiter kann das Vorschulkind im Vergleich mit anderen ein Selbstbild entwickeln (vgl. Mietzel, 2002, S. 242 f.).

Es lässt sich zusammenfassen, dass der Entwicklungsprozess durch genetische Einflüsse und Einflüsse der Umwelt sowie Einflüsse des Selbst geprägt ist. Während genetische Dispositionen, Wachstums- und Reifungsprozesse einer gewissen Eigendynamik folgen, können soziale Partner auf die Aufmerksamkeit des Selbst und insbesondere auf die sozialen und materialen Umwelterfahrungen wirken, so wie das Individuum auf seine unmittelbare Umwelt wirkt. Frühkindliche Entwicklungsaufgaben können vom Säugling, Kleinkind und Vorschulkind nicht zwingend autonom gelöst werden, sondern stehen im Verhältnis zu kompetenten Partnern.

Der frühkindliche Entwicklungsprozess kann als bewegliches Zusammen- bzw. Wechselspiel verschiedener Faktoren verstanden werden. Innere und äußere Einflüsse spielen zusammen, das Individuum selbst, soziale Spielpartner, Erwachsene und Umwelteinflüsse. Der Körper, die Bewegung und

das Spiel des Säuglings, Klein- und Vorschulkindes sind als wertvolle Ressource des frühkindlichen Entwicklungsprozesses aller Entwicklungsbereiche zu verstehen. Die folgenden Analysen unterstreichen die Aussage.

### 4.3 Bewegung als Entwicklungsvermögen

Bewegung, Spiel und Körperlichkeit stehen in einer Wechselwirkung mit neurologischen, motorischen, kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsbereichen. Die körperliche Entwicklung ist auf Bewegung angewiesen, da z. B. Organe regelmäßig genügend beansprucht werden müssen, um sich optimal entwickeln zu können. Die somatische und physiologische Entwicklung beeinflusst wiederum die motorische Entwicklung. Die körperliche Leistungsfähigkeit steigert sich im Zusammenspiel mit biologischen Reifungsprozessen.

Zudem zeigt sich im Hinblick auf die körperlich-motorische Entwicklung, dass

- mit der körperlichen Entwicklung dem Säugling und Kleinkind neue Räume zugänglich sind,
- der Erwerb motorischer Fertigkeiten an sensible Entwicklungsphasen gebunden ist. Singer (2002, S. 90 f.) verdeutlicht, dass beispielsweise das Erlernen des Fahrradfahrens im Erwachsenenalter mit größeren Schwierigkeiten verbunden ist als im Kindesalter,
- die körperlich-motorische Entwicklung die gesamte frühkindliche Entwicklung beeinflusst.

Die körperliche Bewegung ist nicht nur für die organische und motorische Entwicklung eine unerlässliche Voraussetzung. In der Bewegung und durch die Bewegung eröffnen sich dem Kind Möglichkeiten, sich selbst und seinen Körper wahrzunehmen und zu begreifen. In und durch Bewegung kann es dem Kind gelingen, die Umwelt zu erschließen und auf diese einzuwirken. Nach Scherler (1975) bestimmen der Körper und die Bewegung das Verhältnis des Säuglings, Klein- und Vorschulkindes zur Welt.

„Darin beeinflussen Könnenserlebnisse ebenso wie Bewegungsbeschränkungen sein Verhältnis zur ‚Welt‘. Mit der Veränderung des Leibverhältnisses verändert sich auch das Ich-Welt-Verhältnis, und so kann der Leib als ursprünglich ‚eigene Welt‘ des Kindes zu einem ‚vergegenständlichen Werkzeug‘ der Auseinandersetzung mit der Welt und zum Ort verschiedenen Befindens in ihr werden“ (Scherler, 1975, S. 20)

Bewegung gilt – u. a. nach Zimmer und Ungerer-Röhrich – als Motor der (früh)kindlichen Entwicklung (vgl. Zimmer, 2008a, S. 218; Ungerer-Röhrich et al., 2012, S. 277). Exemplarische Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass die körperlich-motorische Entwicklung mit anderen Entwicklungsbereichen einhergeht. Ungerer-Röhrich et al. (2012) stellen positive Effekte verschiedener Klettergelegenheiten in Kitas hinsichtlich der frühkindlichen motorischen Leistungsfähigkeit sowie der Sozialkompetenzen und sozial-

emotionalen Kompetenzen heraus. Zimmer betont die positiven Effekte einer bewegten Sprachförderung und erforscht Zusammenhänge zwischen einer gut ausgebildeten motorischen Leistungsfähigkeit und besseren Leistungen in Sprachtests (vgl. Ungerer-Röhrich et al., 2012, S. 276; Zimmer, 2008a, S. 218 ff.).

Sich körperlich auszudrücken, sich zu bewegen und zu spielen wirkt auf alle Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Dies soll im Folgenden anhand der Konzepte der Sensomotorik, Motorik und Sprache, Psychomotorik, Embodiment, des Stellenwertes exekutiver Funktionen und der Sozialerziehung im Spiel verdeutlicht werden.

#### **4.3.1 Sensomotorik**

Sensorik, als das System des Fühlens und der Körperwahrnehmung, wird in Verbindung mit dem System der Motorik als Sensomotorik bezeichnet. Die sensomotorische, d. h. sinnlich-körpermotorische Entwicklung nimmt insbesondere in den ersten zwei Lebensjahren des Kleinkindes eine Sonderrolle ein und wirkt auf alle Entwicklungsbereiche.

„Die Welt, die das kleine Kind erfährt, ist eine sinnliche Welt und eine Welt des bewegten, des handelnden Körpers, der, ohne dass es ihm bewusst sein muss, weiß, wie man in dieser oder jener Situation handelt. Sein erstes Weltbild ist ein sinnlich-körpermotorisches, ein sensomotorisches, wie es Piaget genannt hat“ (Schäfer, 2007, S. 120).

Von Beginn an erlebt das Kind die Welt durch die sensorische und motorische Interaktion mit den Objekten und Subjekten seiner Umwelt. Die frühkindliche Neugier und Erkundungsbereitschaft lassen es Wahrnehmungen und Erlebnisse aufnehmen und handeln (vgl. Haug-Schnabel & Bense, 2008, S. 8). Durch das Sehen, Hören, Schmecken, Riechen, Berühren und Greifen lernt es seine Umgebung kennen, filtert das Geschehene und gibt ihm eine Bedeutung. Das sinnlich-körpermotorische Weltbild des Kindes erlaubt es ihm, Erfahrungen zu machen.

„Mit dem Körper eines kleinen Kindes denken, heißt also zunächst einmal, einen Weg gehen, der von den konkreten sensorischen-motorischen Handlungserfahrungen sowie deren emotionaler Bewertung, zu inneren Vorstellungen, Szenen und Bildern von sensorischen und motorischen Handlungserfahrungen führt. Diese Muster konkreten Umgangs mit der Wirklichkeit bilden die Grundlage der kindlichen Erfahrung“ (Schäfer, 2007, S. 123).

Die sensomotorischen Erfahrungen hängen eng mit emotionalem Empfinden zusammen. Positive und negative Gefühle können körperlich offenbart werden. Nach Heim und Stucke (2003) kann Bewegung auch zum Ausgleich mentaler Belastungen sowie zum Abbau von Ängstlichkeit und Aggressionen dienen (Heim & Stucke, 2003, S. 134 f.). Die frühkindlichen sensomotorischen Erfahrungen kann das Kleinkind in Form von Ereigniswissen speichern. Im Laufe der Entwicklung – mit dem Erwerb weiterer motorischer Fer-

tigkeiten – vergrößert sich der soziale und materiale Raum des Kleinkindes. Konkrete sensomotorische Erfahrungen sowie die emotionale Bewertung der Erfahrungen rufen innere Ansichten und Bilder hervor (vgl. Schäfer, 2007, S. 123). Sie sind die Basis kindlichen Denkens und Lernens. Die vielfältigen sinnlich-körpermotorischen Erfahrungsmöglichkeiten, die dem Säugling, Klein- und Vorschulkind zugänglich sind, wirken auf die Entfaltung kognitiver Kompetenzen. Scherler (1975) zeigt – basierend auf den Darstellungen Piagets – auf, dass sensomotorisches Handeln auf die durch Bewegung und Wahrnehmung erschlossenen Wirklichkeitsbereiche begrenzt ist. Die Gestaltung elementarer Gegenstands-, Raum-, Kausalitäts- und Zeitbegriffe ist als Folge sensomotorischen Handelns zu verstehen (vgl. Scherler, 1975, S. 22). Materiales Erfahren ist im Sinne Scherlers entdeckendes Handeln, bei dem Neues und Bekanntes im relativen Gleichgewicht sind.

„Die Umstrukturierung der Wahrnehmung eines bloßen Erscheinungsbildes zur Erkenntnis eines Objektes resultiert (...) aus aktiven Explorationshandlungen. Nur im sensomotorischen Umgang mit den Dingen kann das Kind die Angemessenheit und Verlässlichkeit seiner Wahrnehmung prüfen“ (Scherler, 1975, S. 101).

In der handelnden Auseinandersetzung mit der Umwelt bildet das Kind Schemata, die es zu umfassenden Handlungs- und Operationsstrukturen weiterentwickelt. Im Laufe der Entwicklung nimmt das Kind demnach Sinnesreize differenziert auf und lernt, die Botschaften strukturiert zu verwerten und einzugliedern. Dadurch gelingt es dem Kind, eine zusammengehörende Sinnes- und Handlungswelt zu konstruieren (vgl. Scherler, 1975, S. 65 ff.). Die materiale Handlungserfahrung ist wiederum notwendige Voraussetzung der Symbolfunktion. Damit ist gemeint, dass das Kind die Fähigkeit erlangt, auch nicht wahrnehmbare Dinge oder Ereignisse in Form von Symbolen darzustellen. Daran ist ebenso die sprachliche Weiterentwicklung geknüpft.

„In der sensomotorischen Entwicklung hat das Kind keine andere Möglichkeit, die Umwelt zu erkennen, als mittels seiner externen (umweltbezogenen) Handlungen. (...) Bevor das Kind Dinge ‚denken‘ kann, handelt es mit ihnen“ (Scherler, 1975, S. 122).

Bewegung und Spiel in offenen Situationen und Arrangements bieten vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten materialer, sozialer und leiblicher Art. Scherler kritisiert die Didaktisierung frühkindlicher Bewegungsangebote, die mit einer Einschränkung der kindlichen Selbstbestimmung einhergehen. Seiner Auffassung nach können Kinder in offenen Lernsituationen „eine Vielfalt von angebotenen Spielmaterialien auf die Fülle der in ihnen liegenden Möglichkeiten hin untersuchen, neue Erfahrungen sammeln und neue Sinnbezüge des Materials herstellen“ (Scherler, 1975, S. 149). Im Hinblick auf die erläuterten Spielformen (siehe Kap. 2.2.1) sind das Funktions- und Symbolspiel sowie das Konstruktionsspiel im sensomotorischen Verständnis prägend.

### 4.3.2 Sensumotorik

Kindzentriert und im Rahmen dieser Arbeit aufschlussreich erscheinen die Erkenntnisse der Sensomotorik nach Piaget. Bisweilen werden die Begrifflichkeiten der Sensomotorik und Sensumotorik unpräzise verwendet und verwechselt. Der Begriff der Sensumotorik, als der Zusammenhang von Motorik und Sensorik, wird u. a. in der Gestalttheorie (vgl. Tholey, 1980), der Sportpsychologie verwendet. Tholey definiert die Wahrnehmungswelt als

„diejenige Welt, in der man lebt, handelt, mit anderen Personen kommuniziert und die man für die einzige wirkliche hält, solange man nicht gerade Erkenntnistheorie betreibt“ (Tholey, 1980, S. 11).

Die Bemühungen Tholeys lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass es sich um eine bestimmte Vermittlung sportlicher Bewegungen handelt. Dabei soll der Lernende erfahren, was er in seinem wahrgenommenen Körper, in seiner wahrgenommenen Welt tun muss, um eine bestimmte Bewegung optimal auszuführen. Der Lernende soll erfahren, was er erlebnismäßig tun soll, wobei das phänomenale Umfeld zum Untersuchungsgegenstand gemacht wird (vgl. Tholey, 1980, S. 29).

### 4.3.3 Psychomotorik

Das Zusammenwirken von Motorik und kognitiven sowie motivationalen Prozessen wird als Psychomotorik bezeichnet. Die Psychomotorik weist auf die enge Verbindung und Zusammengehörigkeit von psychischem und motorischem Erleben hin. Nach Fischer (2001) betont der Begriff der Psychomotorik die Verknüpfung von Wahrnehmen, Erleben, Erfahren und Handeln innerhalb der menschlichen Motorik (Fischer, 2001, S. 16 ff.). In ihren Anfängen wurde die Psychomotorik gezielt therapeutisch und rehabilitativ<sup>20</sup> angewendet, im Laufe der Jahre auch präventiv eingesetzt. Als kindzentrierte, ganzheitliche Art der Bewegungserziehung steht sie im Kontrast zur funktional-mechanistischen Darstellung von Motorik. Fischer (2011) betont, dass dem Kind die Kompetenz zugeschrieben wird, „sich selbständig in der Auseinandersetzung mit der personalen und dinglichen Umwelt zu entwickeln“ (Fischer, 2011, S. 2). Ziel ist es, über die kindzentrierte psychomotorische Entwicklungsförderung die Handlungsfähigkeit des Kindes zu fördern und Bedingungen für den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts zu schaffen. Die

---

<sup>20</sup> Fischer (1996): Die Psychomotorik gilt heute als allgemein anerkanntes Konzept in der Förderung entwicklungsbeeinträchtigter, behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Vor allem die expandierende Zahl von bewegungs- und wahrnehmungsbeeinträchtigten Kindern, die bei Schuleingangsuntersuchungen entwicklungsdiagnostisch auffallen, zählt zu ihrer besonderen Klientel.

kindliche Handlungsfähigkeit soll über den Erwerb von Ich-, Sach- und Sozialkompetenz gestärkt werden (vgl. Fischer, 2011, S. 3).

„Psychomotorische Förderung verfolgt damit einerseits das Ziel, über Bewegungserlebnisse zur Stabilisierung der Persönlichkeit beizutragen – also das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken –, andererseits soll jedoch auch eine Bearbeitung motorischer Schwächen und Störungen, aber auch der Probleme des Kindes in der Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt ermöglicht werden“ (Zimmer, 2006b, S. 17).

Bewegungshandlungen – im Sinne der Psychomotorik – sollen das kindliche Selbstwertgefühl, Selbstbild und somit das Selbstkonzept<sup>21</sup> stärken. Das Erleben von Selbstwirksamkeit gilt als entscheidende Voraussetzung für den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts. In der selbsttätigen Beschäftigung entwickeln Kleinkinder ein erstes Konzept ihrer Fähigkeiten. Kleinkinder erfahren durch ihren Körper, dass sie leistungsfähig sind, und lernen zugleich Grenzen ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit kennen.

„Kinder erleben durch ihre körperlichen Aktivitäten, dass sie selbst imstande sind, etwas zu leisten, ein Werk zu vollbringen. Bei kleinen Kindern äußert sich das Bemühen um Selbstständigkeit am deutlichsten in körperlich-motorischen Handlungen. Sich allein anziehen, ohne fremde Hilfe laufen, auf eine Mauer springen und wieder runter springen – das sind körperliche Errungenschaften, die dem Kind und seinem sozialen Umfeld schrittweise die zunehmende Unabhängigkeit beweisen. Gerade in Bewegungshandlungen erleben Kinder, dass sie Ursache bestimmter Effekte sind. Im Umgang mit Dingen, Spielsituationen und Bewegungsaufgaben rufen sie eine Wirkung hervor und führen diese auf sich selbst zurück. Den Fachterminus hierzu nennt man *Selbstwirksamkeit*“ (Kuhn, 2009, S. 36).

Darüber hinaus gilt Selbstwirksamkeit als positive Ressource der Persönlichkeit in Bezug auf das Erleben von Stress. Körper- und Bewegungserfahrungen, im Sinne von Selbstwirksamkeitserfahrungen, können zum Aufbau eines positiven Selbstgefühls bei sozial-ängstlichen Kindern beitragen (vgl. Behrens, 2009, S. 25 f.).

Nach Zimmer (2008a) sind Kleinkinder motiviert, sich selbsttätig zu beschäftigen. Als Motive, die das frühkindliche (Bewegungs-)Verhalten prägen, nennt die Autorin Neugierde, Bewegungsdrang, Explorationsbedürfnis, Bedürfnis nach Anerkennung, Bedürfnis nach Neuem und das Bedürfnis nach Leistung (Zimmer, 2008a, S. 218 ff.). Behrens (2009, S. 26) weist darauf hin, dass der Aspekt der Motivation insbesondere bei ängstlichen Kindern grundlegend ist. Exemplarisch bietet ein bewegtes Zirkusprojekt den Kindern die Möglichkeit, nicht nur Spannung und Faszination auszudrücken, sondern Ge-

---

<sup>21</sup> Das Selbstkonzept fasst die Einstellungen und Überzeugungen zur eigenen Person zusammen. Im Selbstkonzept einen sich eigene Interpretationen mit Rückmeldungen durch die Umgebung (vgl. Zimmer, 2006b, S. 53).

fühle der Anerkennung und Akzeptanz zu erfahren, die zur Stärkung des Selbstwertgefühls beitragen.

Nach Herm (2013) gilt es, offene Bewegungsangebote mit Bewegungsgeschichten und psychomotorischen Spielen zu ergänzen, die nach dem Grundprinzip der Psychomotorik verwirklicht werden:

„Nicht einzelne, isolierte Funktionen oder Fertigkeiten werden trainiert, sondern das Kind wird ganzheitlich in seiner aktiven Entwicklung unterstützt“ (Herm, 2013, S. 15).

Inhaltlich geht es in der Psychomotorik um

- Körper- und Selbsterfahrungen,
- Materialerfahrungen und
- Sozialerfahrungen (vgl. Zimmer, 2006b, S. 23 f.).

Fischer (2009) weist auf die neue Strukturierung des psychomotorischen Praxisfeldes hin, das sich an frühkindlichen Entwicklungsaufgaben themenspezifisch orientiert. Demnach sind folgende Fragestellungen vorrangig:

- „Welchen Beitrag leistet eine erfolgreiche motorische Aufgabenbewältigung zur Verbesserung der kognitiven Planungsfähigkeit (= welche Strategien hat das Kind entwickelt?)
- Welche Spiele eignen sich zur Bewältigung von Beziehungsthematiken, etwa zum Aufbau von Vertrauen und Selbstvertrauen, von Toleranz und Konfliktlösungskompetenz?
- Oder auch: Wie muss der Spielraum, etwa eine Kletterlandschaft beschaffen und die Gruppenaufgabe formuliert sein, um eine kooperative Aufgabenbewältigung und Beteiligung aller Gruppenmitglieder zu ermöglichen?“ (Fischer, 2009, S. 43).

Positive Effekte psychomotorischer Bewegungsangebote im Hinblick auf das kindliche Selbstkonzept stellen sich nicht per se ein, sondern implizieren Anforderungen an die didaktische Gestaltung, an den Pädagogen und die Pädagogin. Neben einer freundlichen und verständnisvollen Atmosphäre, einer stärkenden Haltung der Pädagogin und des Pädagogen sowie einem hohen Aufforderungscharakter der Bewegungsarrangements sollten wesentliche Prinzipien eingehalten werden:

- a) eigene Entscheidung über die Teilnahme,
- b) Handlungsimpulse kommen vom Kind,
- c) Vermeidung von Bewertung – Verstärken der Eigentätigkeit,
- d) Festlegen von Grenzen und
- e) Brücken bauen, d. h. Spielideen der Kinder entwickeln lassen (Zimmer, 2006b, S. 140 ff.).

Nach Fischer (2011) besteht die Aufgabe der psychomotorischen Förderung in der „Beschäftigung mit der Person selbst, und dies geschieht über Gestaltung von Angeboten und Erfahrungsgelegenheiten für eine aktional getragene Selbstorganisation“ (Fischer, 2011, S. 5). Positive Effekte psychomotori-



scher Förderung lassen sich in Untersuchungen<sup>22</sup> im Bereich der Frühförderung nachweisen. Symptombelastungen können reduziert, Ressourcen z. B. im psychosozialen Bereich nachweisbar gestärkt werden (vgl. Fischer, 2011, S. 13).

#### **4.3.4 Bewegung und Sprache**

Zimmer (2007) betont den engen Zusammenhang zwischen Bewegungs- und Sprachentwicklung. Bewegungsanlässe können Sprachanlässe sein sowie Sprachhandlungen zu Bewegungshandlungen werden können.

„Bewegungsaktivitäten regen zu explorativen Handlungen an, ermutigen das Kind, sich sprachlich zu äußern, einzugreifen, es lernt mit Dingen, aber auch mit Worten zu handeln“ (Zimmer, 2007, S. 7).

Bewegungssituationen können als Anlässe zum Sprechen erfasst werden. Eine Spielidee ist Anlass zur Bewegung und zugleich zur sprachlichen Auseinandersetzung. Bewegungshandlungen können zudem sprachlich begleitet werden und so z. B. auch zur Bewusstmachung eines erlebten Effektes dienen. Gleichzeitig können Sprachhandlungen Bewegungshandlungen veranlassen. Eine gesprochene und gespielte Geschichte regt zur sprachlichen Kommunikation und zur körperlichen Inszenierung an. Zimmer (2007) verweist auf das Spiel als ideales Medium für Bewegungs- und Sprachanlässe. Das Arbeitsgedächtnis, der Wortschatz, die phonologische Bewusstheit, der Sprachrhythmus, der Bewegungsrhythmus, das nonverbale Ausdrucksvermögen und die Körperwahrnehmung können in Spiel- und Bewegungssituationen geschult werden. In leiblichen Spielsituationen können Kinder zudem Gefühle erfahren und ausdrücken (vgl. Zimmer, 2007, S. 8).

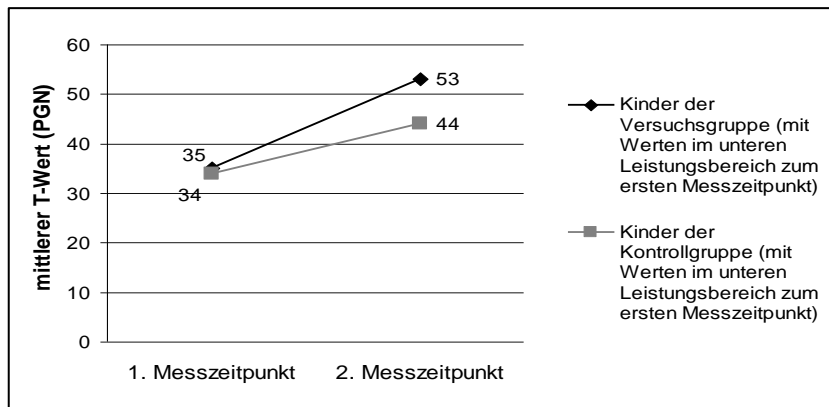
„Die Spielsituation, der körperlich-sinnliche Zugang zu den Dingen und Objekten ermöglicht den Kindern auch eine tiefe emotionale Beteiligung: Wenn ich wirklich etwas begreifen will, muss ich auch emotional davon ergriffen sein“ (Zimmer, 2010, S. 147).

Die Wirksamkeit einer bewegungsorientierten Sprachförderung konnte in einer Untersuchung in Kindertageseinrichtungen bei Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren nachgewiesen werden. Kinder profitieren von dem Konzept „Sprachförderung durch Bewegung“ zum einen im Hinblick auf einen deutlich verbesserten Motorikquotienten im Vergleich zur Kontrollgruppe und in höheren Werten des Sprachscreenings. Insbesondere die Kinder mit einem geringen Ausgangsniveau konnten von dem Förderprogramm profitieren (vgl. Zimmer, 2010, S. 148 f.). Abbildung 11 verdeutlicht die signifikanten Verbes-

---

<sup>22</sup> Ergebnisse der Untersuchung zur psychomotorischen Förderung lassen sich u. a. bei Fischer, K. (2011). Konzept und Wirksamkeit der Psychomotorik in der Frühförderung. Frühförderung interdisziplinär, 30 (1), 2-16. nachlesen.

serungen im Untertest Phonologisches Arbeitsgedächtnis der vier- bis fünfjährigen Kinder, die dem unteren Leistungsbereich zuzuordnen sind.



*Abb. 11: Veränderung der mittleren Sprachtestwerte (SSV) im Untertest, Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter (PGN; T-Werte) zum ersten und zweiten Messzeitpunkt bei vier- bis fünfjährigen Kindern des unteren Leistungsbereichs in Versuchs- und Kontrollgruppe (nach Zimmer, 2008b, S. 271)*

Zimmer (2010) resümiert, dass Bewegung ein entwicklungsförderndes Potenzial besitzt, „das sich insbesondere in den ersten Lebensjahren positiv auch auf die Sprachentwicklung auswirken kann“ (Zimmer, 2010, S. 149).

#### 4.3.5 Sozialerziehung im Spiel

Huizinga schreibt 1938 in seinem Klassiker „Homo Ludens – Vom Ursprung der Kultur im Spiel“, dass das Spiel *Nicht-Ernst* ist.

„On our way of thinking, play is the direct opposite of seriousness“ (Huizinga, 1949, S. 5).

Weiter heißt es, dass das Spiel zwar als geistige Betätigung zu verstehen ist, dem Spiel an sich jedoch keine moralische Funktion gegeben ist. Das Spiel kann die Funktion einer Auseinandersetzung mit etwas oder als Präsentation von etwas erfüllen.

„The function of play (...) can largely be derived from the two basic aspects (...): as a contest for something or a representation of something“ (Huizinga, 1949, S. 13).

Nach Oerter (1973) können zwei Hauptwirkungen des Spiels unterschieden werden. Neben dem fördernden Einfluss auf kognitive Leistungen wird an dieser Stelle das Spiel als Möglichkeit der Sozialerziehung in früher Kindheit betont (vgl. Oerter, 1973, S. 209). Ebenso betont Kurz (1978), dass der

Spielfähigkeit im Kindesalter Potenziale hinsichtlich der geistigen und sozialen Entwicklung sowie der emotionalen Balance zugesprochen werden (vgl. Kurz, 1978, S. 23) . Sozialerziehung intendiert soziale Kompetenzen, wie z. B. soziale Sensibilität, Emotionsregulation, Kontakt-, Kooperations- und Handlungsfähigkeit, zu erwerben.

„Sozialerziehung zielt darauf, die Interaktion und Kommunikation von Heranwachsenden mit ihrer Umwelt und miteinander so zu gestalten, dass soziale Kompetenz erworben werden kann. Sozialerziehung will sie befähigen, mit anderen zielführend zu kommunizieren, zu interagieren, zu kooperieren und sich zu verständigen. (...). Dazu gehört, sich selbst oder andere zu verstehen“ (Kiper, Limbourg & Steins, 2011, S. 41).

Wie dargestellt, nehmen im Laufe der frühkindlichen Entwicklung verschiedene Spielformen einen unterschiedlichen Stellenwert im Leben von Klein- und Vorschulkindern ein. Mit der Entdeckung des Selbst ändert sich das Spielverhalten dahingehend, dass Fantasienspiele, Rollenspiele und später Regelspiele an Bedeutung gewinnen. Insbesondere Rollen- und Regelspiele sind als soziale Spiele zu verstehen, in denen das Spiel in leiblicher Interaktion mit anderen organisiert, gestaltet und reguliert wird. Kleinkinder trainieren den Umgang mit Machtpositionen, den Bedürfnissen anderer, dem Gefühl von Unter- oder Überlegenheit. In Spielsituationen kann das Kind Spannungen und Probleme regulieren, in Beziehung treten, Normen und Werte scheinbar risikolos erproben und üben (vgl. Oerter, 1973, S. 225).

Sutton-Smith vertritt die Auffassung, dass Spiele nicht nur zum Abbau von persönlichen Spannungen beitragen, sondern die darin enthaltenen (Spiel-)Konflikte eine nützliche Form des kulturellen Lernens darstellen und im kulturellen Kontext anzuordnen sind. Im einzelnen oder gemeinschaftlichen Spiel kreieren Kinder „cultures of play“ (Sutton-Smith, 2001, S. 155). Die Spielenden erwerben darin z. B. Erfahrungen im Hinblick auf Annäherung und Vermeidung, Anerkennung und Ablehnen, Bereichern und Verzicht (Sutton-Smith, 2001, S. 215). Kurz (1978) fasst, bezogen auf Sutton-Smith, zusammen,

„Spiele haben erstens eine integrative oder sozialisierende Funktion, d. h. sie üben auf einer einfachen und allgemeinen Ebene Handlungsweisen, Fertigkeiten, Rollen usw. ein, die für die jeweilige Gesellschaft wichtig sind; und Spiele haben zweitens eine innovative Funktion, d. h. in ihnen werden Handlungsalternativen gewonnen und ohne Druck der Ernstsituation erprobt, die man auch einmal anwenden könnte“ (Kurz, 1978, S. 23 f.).

Süßenbach und Hoffmann (2011, S. 282) sprechen, in Anlehnung an Pühse, dem Schulsport bedeutende sozialerzieherische Potenziale zu, die auf Bewegungs- und Spielangebote im Elementarbereich übertragen werden können. In Bewegung und Spiel sind Situationen impliziert, in denen die Handelnden leiblich miteinander interagieren. Es zeigt sich durch:

- „Direktere und körperbezogenere Interaktionen; die Konsequenzen sozialen Handelns werden auf Körperebene konkret spürbar und ethi-

sche Prinzipien wie Chancengleichheit, Fairness und Gleichberechtigung unmittelbar erlebbar.

- Echte moralische Konflikte, in denen die Betroffenen affektiv involviert sind (keine fiktiven Dilemmatas, sondern konkrete Lebensumstände)“ (Süßenbach & Hoffmann, 2011, S. 282).

Diese Bewegungs- und Spielformen sind insbesondere für Kinder ab fünf Jahren relevant, die über die Fähigkeit verfügen, mit anderen ein gemeinsames Ziel zu verfolgen. Sie sind in der Lage, ihre Handlungen zu strukturieren und zu ordnen, und folgen einem solidarischen Motiv.

Es lässt sich zusammenfassen, dass Kinder in Bewegungsspielen dazu veranlasst sind, sich mit anderen Kindern oder Erwachsenen auseinanderzusetzen. Es werden gemeinsam Regeln ausgehandelt, akzeptiert oder gebrochen, soziale Rollen erprobt, verinnerlicht und verändert sowie Konflikte erfahren. Die Entwicklung des motorischen Potenzials kann in Bewegungsspielen ebenso wie das moralische Bewusstsein angeregt und aufrechterhalten werden. Sozialerziehung findet nicht nur im familiären Rahmen und im kindlichen Freizeitverhalten statt. Sozialerziehung findet ebenso in Kindertageseinrichtungen in formeller oder informeller Weise statt.

„Sie kann – in Verbindung mit der Gestaltung sozialerzieherisch förderlicher Umwelten – eher beiläufig geschehen (durch Imitation, Modelllernen, Identifikation) oder sie kann durch das Initiieren von Lernhandlungen zu sozialen Themen, Frage- und Problemstellungen, gezielt angebahnt werden. Ihr Erfolg zeigt sich in neuem Wissen und in der Fähigkeit zum Entscheiden und Handeln in sozialen Situationen (z. B. im Spiel, ...) (...). Sie ist mit der sozial-kognitiven Entwicklung (Entwicklung der sozialen Wahrnehmung, des Regelbewusstseins, der Perspektivenübernahme, der Rollenübernahme, der Empathie) von Kindern und Jugendlichen verbunden und Teil von Identitätsbildungsprozessen“ (Kiper et al., 2011, S. 42).

#### **4.3.6 Embodiment**

Tschacher und Storch (2010) definieren Embodiment als

„die Auffassung, dass ohne Bezug auf den Körper psychische und kognitive Konstrukte unzureichend spezifiziert sind“ (Tschacher & Storch, 2010, S. 163).

Der Zusammenhang zwischen Leib (d. h. Körper, Materie und Gehirn) und Seele (d. h. Kognition, Psyche, Denken) wird im Embodiment-Konzept thematisiert. Nach der Embodiment-Theorie besteht eine Wechselwirkung zwischen dem Körpergeschehen, z. B. einzelne motorische Aktionen und Bewegungsabläufe, und dem psychischen System. Veränderungen im psychischen System wirken auf die Körperlichkeit und ebenso zeigen Veränderungen des Körpergeschehens und -zustandes im psychischen System Wirkung. Mit der Bewegung des Körperzustandes bewegen sich auch Gefühle, Einstellungen und Bewertungen (vgl. Storch, Cantenier, Hüther & Tschacher, 2010, S. 39, 75).

Fischer (2011) betont Embodiment als Begriff des jüngeren interdisziplinären Diskurses, „bei dem die Körperlichkeit (embodiment) eine Art Integrationsfaktor darstellt“. Die Körperlichkeit umfasst „gelebte Erfahrung, die sich aktiv mit der Welt soziokultureller und physikalischer Objekte verbindet“ (Fischer, 2011, S. 6). Bewegung und Körperlichkeit als einigende Perspektive wirken auf alle Bereiche der Entwicklung. Bezüglich des emotionalen Entwicklungsbereichs zeigt sich „eine Beeinflussung affektiver Prozesse durch spezifische Muskelaktivierungen, etwa Körperhaltung oder Mimik“ (Tschacher & Storch, 2010, S. 164). Nach Hüther (2010) bietet der Körper „einen besonders leichten Zugang zu allen Ebenen des Erlebens und Verhaltens“ (Storch et al., 2010, S. 97).

Hauke (2013) weist auf die Rolle des Körpers in kognitiven Prozessen hin. Motorische Fertigkeiten stehen bereits im Neugeborenenalter mit kognitiven Erfahrungen in Verbindung.

„Allmählich muss er lernen, seine Bewegungen zu steuern sowie einfache Handlungen auszuführen und er entwickelt dabei ein Verständnis für die eigenen motorischen und perzeptiven Fähigkeiten. Handlungen mit dem Körper helfen dem kleinen Kind nicht nur, die eigene Wirkung, sondern auch die Umwelt immer besser zu erfassen“ (Hauke, 2013, S. 110).

Im Sinne des Embodiment-Konzepts werden Herausforderungen durch den körperlichen Einsatz in der jeweiligen Situation gelöst. Das Denken entwickelt sich aus der körperlichen Handlung, ebenso nimmt die körperliche Handlung Einfluss auf den Denk- und Affektprozess (vgl. Hauke, 2013, S. 110 ff.).

#### **4.3.7 Exekutive Funktionen**

Der Begriff der exekutiven Funktionen meint mentale Funktionen mit dem Ziel der Selbstregulation und Handlungssteuerung des Individuums in seiner unmittelbaren Umwelt. Dazu zählt z. B. die Steuerung des Verhaltens im Hinblick auf Planung, Entscheidung, Impulskontrolle, Motorik, Aufmerksamkeit und Selbstkorrektur. Zudem sind motivationale Funktionen wie Willensbildung und Initiative den exekutiven Funktionen zuzuordnen. Kubesch und Walk (2009) verweisen auf den Zusammenhang von schulischem Erfolg und der kindlichen Fähigkeit, organisiert und strukturiert zu handeln, Lösungsstrategien anzupassen und Lernfortschritte zu reflektieren (vgl. Kubesch & Walk, 2009, S. 209). Exekutive Funktionen (des Stirnhirns) begünstigen Fähigkeiten des Problemlösens, der Einsichtsfähigkeit und Frustrationstoleranz. Zu den exekutiven Funktionen gehören das Arbeitsgedächtnis, das z. B. die aktive Aufrechterhaltung aufgabenrelevanter Informationen steuert, die Inhibition, die als Selbstregulation und Ausgangspunkt flexiblen Verhaltens verstanden werden kann, und die kognitive Flexibilität, die auf dem Arbeitsgedächtnis und der Inhibition aufbaut und als Kompetenz das Einlassen auf neue Situationen ermöglicht. Die Autoren betonen weiter, dass „der Stel-

lenwert exekutiver Funktionen für die Schuleignung, die Lernleistung und die sozial-emotionale Entwicklung (...) kaum zu überschätzen ist“. Kinder aus niedrigeren Einkommensschichten verfügen bereits mit dem Schuleintritt über schlechtere exekutive Funktionen als Kinder aus höheren Einkommensschichten (Kubesch & Walk, 2009, S. 310).

Der Aufbau und die Stärkung exekutiver Funktionen sind bereits im Kleinkind- und Vorschulalter bedeutend und wirken auf das gesamte Leben. Ab dem Alter von zweieinhalb bis drei Jahren entwickelt sich das exekutive System. Eine Verbesserung der Inhibition und kognitiven Flexibilität lässt sich zwischen drei und fünf bzw. sieben Jahren feststellen. Röthlisberger et al. (2010) sprechen von einer wichtigen Entwicklungsphase der exekutiven Funktionen im späten Vorschulalter. Sie betonen weiter den bedeutsamen Zusammenhang zwischen exekutiven Faktoren und Individualfaktoren wie Sprache, Intelligenz, Motorik und Selbstregulation. Kindern, die über hohe exekutive Funktionen verfügen, gelingt es u. a. einen Perspektivwechsel vorzunehmen und Sachverhalte aus der Position anderer zu bewerten. Sie sind zudem dazu in der Lage, ihr Verhalten zu kontrollieren und empathisch zu handeln (vgl. Kubesch & Walk, 2009, S. 310; Röthlisberger et al., 2010, S. 99).

Die genetisch gesteuerte Dopaminverfügbarkeit im präfrontalen Kortex beeinflusst die exekutiven Funktionen. Die Dopaminkonzentration kann durch muskuläre Beanspruchung gesteigert werden (vgl. Kubesch & Walk, 2009, S. 312). Fischer (2011) betont in Anlehnung an Kubesch, dass sich die Leistungen der exekutiven Funktionen besonders über motorische und spielerische Aneignungsprozesse ausdifferenzieren (vgl. Fischer, 2011, S. 5f.). Exekutive Funktionen lassen sich durch körperliches und kognitives Training fördern. Kurzzeitige körperlich-sportliche Belastungen zeigen positive Wirkungen auf die Verbesserung exekutiver Funktionen. Empfehlenswerter erscheint vor dem Hintergrund der bisherigen Untersuchungen jedoch eine gesteigerte körperliche Fitness von Kindern bis zum Erwachsenenalter, die positiv auf die Stärkung exekutiver Funktionen wirkt. Kinder, die über eine hohe körperlich-sportliche Leistungsfähigkeit verfügen, weisen im Vergleich zu weniger fitten Kindern höhere Aufmerksamkeitsleistungen auf. Das spielerisch-bewegte Training exekutiver Funktionen kann im frühen Kindesalter Klein- und Vorschulkinder dazu anregen, bestimmte Aufgaben auf ein Signal hin durchzuführen, mit Regeln umzugehen, Richtungen und Spielformen zu variieren, verschiedene Spielrollen zu übernehmen, auf neue Spielhandlungen zu reagieren, variabel zu handeln sowie Erfolge und Misserfolge zu erleben. Bewegungsspiele in sozialer Interaktion begünstigen das körperlich-kognitive Training exekutiver Funktionen (vgl. Kubesch & Walk, 2009, S. 313 ff.).

#### 4.3.8 Zusammenfassung

Die Darstellungen zeigen, dass Körperlichkeit, Bewegung und Spiel frühkindliche Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse eröffnen. Kinder sind von sich aus aktiv, sammeln Erfahrungen und steuern so ihren Entwicklungsprozess. Das individuelle Handeln ist von persönlichen Entscheidungen abhängig. Die Entscheidung, ob der ganze Körper in eine Bewegungsausführung einbezogen wird oder ob etwas riskiert wird, geht vom Kind aus. In der körperlichen Aktivität setzen sie sich mit sich selbst und der Umwelt auseinander, erleben, fühlen, interagieren mit Personen und Gegenständen. Fischer (2008) betont: „Wegen der initialen Bedeutung des Körpers und der Bewegung kommt diesen eine fundamentale und verbindende Bedeutung für alle Entwicklungsdomänen zu“ (Fischer, 2008, S. 175). Bewegungshandlungen in früher Kindheit implizieren explorativ-erkundende, emotionale, soziale und kommunikative Prozesse. Dargelegte Konzepte akzentuieren bestimmte Entwicklungspotenziale einer altersadäquaten Bewegungsförderung:

- Die Sensomotorik hebt die Verknüpfung von Wahrnehmung und Bewegung, die sinnlich-körpermotorische Entwicklung insbesondere in den ersten beiden Lebensjahren hervor.
- Die Psychomotorik betont das Zusammenspiel von Wahrnehmen, Erleben und Bewegung u. a. zur Stärkung der kindlichen Selbstwirksamkeit.
- Der Zusammenhang von Bewegungs- und Sprachanlässen betont die Chancen eines erlebten Vokabulars.
- Die Sozialerziehung im Spiel weist u. a. auf die Kooperations-, Konkurrenz- und Kommunikationsanlässe in (Bewegungs-)Spielen hin.
- Die Konzepte des Embodiments und der exekutiven Funktionen unterstreichen die Interdependenz zwischen Körperlichkeit, Kognition und Emotion sowie der Möglichkeiten des Aufbaus von Selbstregulation und Handlungssteuerung durch Bewegung.

Einzelne Bewegungskonzepte sind auf Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten oder -störungen ausgerichtet. Körperlich-sportliche, spielerisch Bewegungsaktivitäten sind für alle Kinder bedeutend und identitätsfördernd.

„Bewegungserfahrungen sind immer unmittelbar auf den Körper bezogen; als Bewegungserlebnisse sind sie von der Persönlichkeit des Kindes nicht zu trennen. Sie bilden geradezu die kindliche Identität“ (Fischer, 2008, S. 174).

Bewegungserziehung, die sich im Sinne der Psychomotorik versteht, den Zusammenhang von Bewegung und anderen Bildungsbereichen betont, exekutive Funktionen schult und somit den frühkindlichen Entwicklungsprozess positiv beeinflusst, sollte allen Kindern zugänglich sein. Die Potenziale der Bewegungskonzepte werden mit Hilfe kompetenter Partner. Ungenutzte Chancen benachteiligen den Entwicklungsprozess (siehe Kap. 4.2).

Die Frage nach der Umsetzung der Bewegungskonzepte und -angebote offenbart, dass diese den Kindern zum einen offen zugänglich sein sollen und

zum anderen im Zusammenspiel mit gleichrangigen und/oder kompetenten Partnern zu verwirklichen sind. Kurz meint, dass mit der Vielfalt von Bewegungsbedingungen differenzierte Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten einhergehen.

„Vieles, ja das meiste, erschließen sich Kinder selbst an Böschungen, Pfützen, Gräben, in Sandkuhlen, natürlichen oder künstlichen Höhlen, im Bäumen (...) – wenn ihnen so etwas nur zugänglich ist und sie sich dort gefahrlos und ohne Angst vor Strafe bewegen dürfen“ (Kurz, 1978, S. 23).

Andererseits ist es sinnvoll, Kindern ein bewegtes Vorbild zu sein, ihnen Anregungen zu bieten, sie vor Aufgaben zu stellen, sodass sie in sich „verändernden Umgebungsbedingungen variantenreiche Bewegungsmuster entwickeln“ (Kurz, 1978, S. 23) und darüber hinaus wertvolle Handlungskompetenzen erwerben.

Die folgenden Darstellungen vertiefen das Verständnis von Bewegung, nicht nur als Entwicklungs-, sondern auch als Bildungsressource und offenbaren den Stellenwert von Bewegung im frühkindlichen Bildungssystem. Zu Beginn wird der Bildungsbegriff in früher Kindheit sowie die Bedeutung von Erziehung und Lernen definiert. Anschließend richtet sich der Blick auf den übergeordneten gesellschaftlichen und politischen Rahmen des frühkindlichen Bildungsprozesses (Meta-Ebene), die Kita als Institution früher Kindheit (Meso-Ebene) und das pädagogische Personal (Mikro-Ebene) als Gestalter und Begleiter eines bewegten Kita-Lebens (in Deutschland und Norwegen). Bewegung als sogenannte Bildungsressource wird anschließend thematisiert und in ihrer didaktischen Ausrichtung näher erläutert.



## 5 Bewegung und Bildung

Die UN-Kinderrechtskonvention (1992) weist in Artikel 28 und 29 darauf hin, dass durch die Bildung des Kindes die Persönlichkeit und Begabung sowie die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung gebracht werden sollen. Alle Kinder haben laut der UN-Kinderrechtskonvention mit der Geburt ein Recht auf Bildung. Sie lernen von Geburt an und haben das Recht, bestmögliche Bildungserfahrungen zu machen. Dieses Recht auf Bildung steht in Zusammenhang mit der Verwirklichung weiterer Menschenrechte wie z. B. dem Recht auf Gesundheit.

„Das Recht auf Bildung ist ein eigenständiges Recht, es stellt jedoch auch ein zentrales Instrument dar, um andere Menschenrechte zu verwirklichen“ (Walther & Klug, 2007, S. 163).

Bildung kann als ausführlicher Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit, als „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (Klafki, 1994, S. 54) verstanden werden. Bildung steht in Verbindung mit Selbstbestimmung, Autonomie und Freiheit, ist vielfältig und wird in einem weiten Sinne gebraucht.

Gudjons nimmt Bezug auf Klafki, die Traditionen Humboldts und Pestalozzis und meint mit Bildung:

- „die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit mit anderen,
- die Subjektentwicklung im Medium der Objektivationen bisheriger menschlicher Kultur; das bedeutet: Bildung ist immer als ein Selbst- und als ein Weltverhältnis auszulegen, das nicht nur rezeptive, sondern verändernd-produktive Teilnahme an der Kultur meint,
- die Gewinnung von Individualität und Gemeinschaftlichkeit, (...)
- Vielseitigkeit, vor allem die moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimension“ (Gudjons, 2003, S. 202).

Dieses Bildungsverständnis offenbart die Vielschichtigkeit und Komplexität des Gegenstandes. Um Bildung zu verwirklichen, bedarf es u. a. bestimmter Inhalte, sozialer und kommunikativer Prozesse, individueller und autobiografischer Dimensionen (vgl. Gudjons, 2003, S. 202).

Von der Vergangenheit bis heute beleuchten Wissenschaftler die herausragende Bedeutung der frühkindlichen Bildung und Erziehung. Neben Comenius und Pestalozzi haben vor allem Fröbel und Montessori auf den vorrangigen Einfluss des frühkindlichen Lernens hingewiesen. So erkannte z. B. Fröbel (in den 1830er-Jahren) die frühe Kindheit als Bildungszeit an und entwickelte Materialien, anhand derer Kleinkinder spielerisch Ordnungen durchdringen und mathematische Erfahrungen sammeln können. Das Spiel und die Bewegung als typisch kindliche Lebensform sind nach seinem Verständnis von hohem Bildungswert (vgl. Carle, Wenzel, Haring & u.a., 2007, S. 188). Es wurde ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass Kinder ihren Lern-

und Bildungsprozess selbstständig organisieren und ihrem Können entsprechend antreiben.

Aktuelle Befunde der Neurologie und Entwicklungspsychologie weisen auf die hohe Erziehungsbedürftigkeit und Bildsamkeit des Kleinkindes hin. Die frühe Kindheit gilt als lernintensivste Zeit. Vernachlässigungen, die in dieser Lebensphase stattfinden, sind nur schwer zu tilgen.

„Versäumnisse in der frühen Kindheit können durch spätere Bildungsinstanzen ungeachtet ihrer Qualität nur (begrenzt) unter hohem finanziellen und personellen Aufwand wettgemacht werden, weil für bestimmte Entwicklungs- und Lernschritte Zeitfenster existieren“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2003, S. 6).

In der frühen Kindheit findet Bildung an verschiedenen Orten in sozialen Settings statt. Neben der Familie als fundamentalem und privatem Kontext ist besonders der institutionelle und öffentliche Elementarbereich (FBBE) als Lernort zu verstehen, der im Fokus der weiteren Erläuterungen steht. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, den Bildungsbegriff und die Bedeutung von Lernen in der frühen Kindheit näher zu definieren. Die frühkindliche Erziehung, die sich im deutschen Sprachgebrauch von frühkindlicher Bildung abgrenzt – im Englischen heißt beides *education* –, wird ebenso thematisiert. Erziehung im Elementarbereich ist das Pendant zum schulischen Unterricht. Der Dreiklang von Betreuung, Bildung und Erziehung wird thematisiert, ist gesellschaftlich, politisch und wirtschaftlich von Interesse. Im Anschluss daran wird der Stellenwert von Bewegung als sogenannte Bildungsressource ausführlich erläutert.

## 5.1 Bildung in früher Kindheit

Fischer (2009) weist darauf hin, dass eine klare Positionsbestimmung frühkindlicher Bildungsprozesse gegenwärtig nicht existiert (vgl. Fischer, 2009, S. 39). Roux stellt dazu fest, „dass es derzeit weder eine allgemein anerkannte Bildungsdefinition für den Elementarbereich in Deutschland gibt, noch ein fest geschriebenes, allgemein gültiges Bildungsverständnis, das einer solchen Bildungsdefinition zugrunde liegen könnte“ (Roux, 2003, S. 7). Schäfer (2005) meint, dass „in der gegenwärtigen Debatte um frühkindliche Bildung wahllos alles als Bildung bezeichnet wird – gleichgültig ob es sich dabei um eine spezifische Förderung (z. B. der Muttersprache) handelt, um eine Technik, die Kinder beherrschen sollten, um soziales Einfühlungsvermögen oder Kompetenzen in einem Lernbereich“ (Schäfer, 2005a, S. 29).

### Verständnis

Der Versuch, frühkindliche Bildung zu verstehen und zu definieren, erweist sich demnach als herausfordernd. Die Auseinandersetzung mit Zielen, Inhalten und Methoden von Bildung in der frühen Kindheit findet in Abhängigkeit

des frühkindlichen Entwicklungsprozesses statt. Oerter (2007, S. 118) betont die Verknüpfung von Bildung und Entwicklung. Die Auseinandersetzung damit, wie Kinder Erfahrungen machen und die Welt wahrnehmen, ist essenziell. Dadurch kann es gelingen, ein genaueres Bild vom Bildungsprozess der frühen Kindheit zu erlangen, Bildungsbereiche zu benennen und das Erziehungsverständnis zu präzisieren.

„Um Bildungsvorstellungen zu entwickeln, muss man nicht nur wissen, welche Bildungsziele die Gesellschaft setzt, sondern auch, wie Kinder mit dem umgehen, was sie als Stoff zur Bildung vorgesetzt bekommen“ (Schäfer, 2007, S. 118).

Zunächst nehmen Kinder ihre Umwelt mit ihren Sinnen und ihrem Körper wahr. Ereignisse und Begebenheiten, die das Kind erlebt, werden als sogenanntes Ereigniswissen gespeichert. Den Rahmen für die Ereignisse bilden die erwachsenen Bezugspersonen, die in der sozialen Interaktion Möglichkeiten und Räume eröffnen.

„In der frühen Kindheit bilden die Erwachsenen den Rahmen für die Ereignisse, die für Kinder bedeutsam sind. Von daher ist Ereigniswissen also immer auch ein soziales Wissen und soziales Wissen ist Ereigniswissen“ (Schäfer, 2007, S. 121).

Werden Erlebnisse, die das Kind sammelt, zunächst primär als Ereigniswissen gespeichert, so entwickelt sich im Laufe der Zeit ein Objektwissen. Noch bevor das Kind zu sprechen beginnt, speichert es umfassende Handlungs- und Gefühlsmuster in seinem Gedächtnis ab. Mit dem Spracherwerb lernt das Kind gleichzeitig über eigene Wahrnehmungen nachzudenken, Gefühle zu erkennen, es beginnt Dinge zu deuten. Nur aufgrund von Erfahrungsmustern gelingt es Kindern, Wörter zu verstehen und zu erlernen.

„Diesen Weg über die Ordnung und Deutung der eigenen sinnlich-motorischen Erfahrungen muss ein kleines Kind gehen, weil es noch keine andere Möglichkeit hat, sich und die Welt um es herum zu verstehen. Imitation und Ereignismuster bilden daher die Grundlage für Symbolbildungsprozesse und insbesondere für sprachliche Symbolisierung“ (Schäfer, 2007, S. 124).

Schäfer (2007) unterscheidet zwischen Bildung aus erster und zweiter Hand. Als Bildung aus erster Hand gilt das Lernen, das aufgrund gemachter Erfahrungen entsteht, d. h. all das, was entdeckt, organisiert und erfasst worden ist. Diese Bildung aus erster Hand findet insbesondere in den ersten drei Lebensjahren statt. Die Erfahrungen werden im sozialen Kontext gemacht und sind Grundlage des kindlichen Denkens.

„Bildungsprozesse aus der individuellen Wahrnehmung und Ausdeutung dessen, was das soziale und kulturelle Umfeld an konkreten Beziehungs- und Sacherfahrungen über zwischenmenschliche Aushandlungsprozesse präsentiert“ (Schäfer, 2007, S. 124).

Bildung aus zweiter Hand knüpft an die sprachliche Weiterentwicklung des Kindes. Bildung aus zweiter Hand impliziert, dass ein Lernen aufgrund Erfah-

rungen anderer, ohne dass das Kind die Erfahrungen selbst macht, stattfindet. Nur wenn das Kind über ausreichend Sinnes- und Körpererfahrungen verfügt, die es mit dem Wissen aus zweiter Hand verknüpfen kann, kann es zu Erfahrungen des Kindes umgeformt werden.

„Um derart Mitgeteiltes begreifen, in seiner Bedeutung einschätzen oder gar realistisch überprüfen zu können, muss man reale Erfahrungen haben, vor deren Hintergrund man das Mitgeteilte einordnen kann“ (Schäfer, 2007, S. 125).

## Ziele

Mit Bildung sind mindestens zwei Absichten bzw. Funktionen verbunden. Im Bildungsverständnis vereint sind Ansichten der Gesellschaft und deren Entwicklung sowie Annahmen von Individuen und deren Entfaltung. Zum einen sollen die Potenziale des Menschen entwickelt und verwirklicht und zum anderen die Gesellschaft erfahren, erhalten und weiterentwickelt werden.

„Bildung hat deshalb immer zwei Funktionen im Blick: auf der einen Seite die Selbstkonstitution des Subjekts, auf der anderen Seite die Konstitution der Gesellschaft“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006, S. 83).

Im Bildungsprozess ist die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zwingend notwendig, Zugänge zu den Gütern der menschlichen Kultur sollen erreichbar sein, damit der Bildungsprozess gelingen kann (vgl. Oerter, 2007, S. 117 f.). Frühkindliche Bildungsprozesse finden im Rahmen der kindlichen Möglichkeiten, in Interaktion, im Austausch mit anderen und mit der Umgebung statt (vgl. Wagenblass, 2010, S. 351). Das Subjekt selbst und die Konstitution der Gesellschaft stehen im Bildungsprozess interdependent zueinander. Für den frühkindlichen Bereich ist die Selbstkonstitution des Individuums – innerhalb seines kulturellen Settings – als fundamentales Bildungsziel zu betonen.

„Dass jedes Kind gemäß seiner individuellen Voraussetzungen gefördert werden muss, ist konzeptionelles Leitbild frühkindlicher Bildung“ (Forum Menschenrechte [Hg.], 2011, S. 27).

## Definition

Im 12. Kinder- und Jugendbericht wird Bildung definiert als ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006, S. 107). In den Grundsätzen zur Bildungsförderung von Kindern im Alter von null bis zehn Jahren in Kindertageseinrichtungen des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2011 werden als Bildungsaufgaben die Entwicklung von Selbst-, Sozial- und Sach-/Methodenkompetenz genannt (2011, S. 26). Mit Selbstkompetenz ist die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und Identität gemeint. Sozialkompetenz fasst die

Fähigkeit, Bedürfnisse anderer zu erkennen und mit dem eigenen Handeln zu vereinbaren. Sachkompetenz meint die Fähigkeit, ein sachbezogenes Urteil zu vollziehen, entsprechend zu handeln und Kenntnisse auf verschiedene Situationen zu beziehen.

Viernickel (2008) kritisiert, wie auch die Autoren des 12. Kinder- und Jugendberichts, einen verengten Bildungsbegriff, der sich als nicht mehr haltbar erweist. Bildung darf nicht in erster Linie mit formellen Bildungsangeboten, dem Erwerb von Wissen und der Kumulation von deklarativem Wissen assoziiert werden. Bildung ist ein offener, vom Menschen selbst gestalteter Prozess, der sich als mehr als das Ergebnis abfragbarer Wissensbestände darstellt. Insbesondere für die ersten drei Lebensjahre definiert Viernickel Bildung als Dreiklang von sozialer Dimension, d. h. der Aufbau von sozialen und emotionalen Beziehungen zu anderen, von Handlungsdimension, d. h. als kindliche Aktivität, und von identitätsorientierter Dimension, d. h. Bildung als Persönlichkeitsbildung (vgl. Viernickel, 2008, S. 196). Es geht dabei nicht nur um die basalen Kulturtechniken, die erworben werden sollen, und die Verbreitung von Wissen.

„Beim Begriff ‚Bildung‘ hat man meist kognitive Prozesse vor Augen, doch dieser Blick ist viel zu eingeschränkt. Hand, Fuß und Kopf gehören dazu, noch mehr sogar: die Wahrnehmung mit allen Sinnen, das Körpergefühl, die Emotionen, aber auch alle sozialen Bezüge, die Beziehungen zu anderen Menschen“ (Haug-Schnabel & Bensel, 2008, S. 56).

Dies entspricht auch dem Bildungsverständnis Klafkis, wonach der klassische Bildungsbegriff traditionell die moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimension miteinander vereint.

„Es ist ein weiterer Aspekt jener Verfallsgeschichte des klassischen Bildungsbegriffs im Laufe des 19. Jahrhunderts und ihrer Nachwirkungen bis in unsere Zeit, wenn der Begriff der Bildung – nicht zuletzt auch im Hinblick auf die Schule – weithin auf die kognitive Dimension reduziert wurde“ (Klafki, 1994, S. 32).

Mit ästhetischer Bildung ist u. a. auch die Befähigung zum Spiel und zur Geselligkeit, zur Empfindsamkeit und erfüllten Gegenwart gemeint (vgl. Klafki, 1994, S. 34 f.). Bildung soll in „allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten verstanden werden, also als Bildung

- des lustvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib,
- der kognitiven Möglichkeiten,
- der handwerklich-technischen und der hauswirtschaftlichen Produktivität,
- der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten, der Sozialität des Menschen,
- der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit,
- schließlich und nicht zuletzt der ethischen, politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ (Klafki, 1994, S. 54).

Es lässt sich zusammenfassen, dass einerseits „Konsens über die frühe Lernfähigkeit des Kindes“ besteht, andererseits wird das „Verständnis frühkindlicher Bildung mitunter kontrovers diskutiert“ (Drieschner & Gaus, 2010, S. 185). Anlehnend an Viernickel (2008) meint frühe Bildung den Dreiklang von sozialer, handelnder- und identitätsstiftender Dimension (vgl. Viernickel, 2008, S. 196).

Gewisse Spannungen im Verständnis frühkindlicher Bildung bestehen zwischen dem Konzept der frühkindlichen Selbstbildung und dem Konzept der Ko-Konstruktion bzw. Kompetenzorientierung. Zum einen wird das Konzept der frühkindlichen Selbstbildung nach Schäfer, Liegle, Laewen betont. Zum anderen wird das Konzept der Ko-Konstruktion und Kompetenzentwicklung nach Fthenakis, Oberhuemer, Gisbert im Bildungsprozess favorisiert. Die unterschiedlichen Konzepte führen zu verschiedenen didaktischen Ausrichtungen. Die beiden Bildungsvollzüge werden folgend skizziert.

### **5.1.1 Frühkindliche Bildung als Selbstbildung**

Den Ansätzen der frühkindlichen Bildung als Selbstbildung liegt die Ansicht zugrunde, dass Bildung nicht ohne die Selbsttätigkeit des Kindes denkbar ist. Nur das Kind kann Bildung für sich selbst verwirklichen, sich selbst bilden (vgl. Schäfer, 2005a, S. 15).

„Lernen ist eine Eigenaktivität des Kindes, die pädagogisch durch die Gestaltung einer Bildungsumwelt und die Anwendung von Methoden und Techniken des Lehrens und Erziehens angestoßen, nicht aber bewirkt werden kann. Das Kind muss selbst aktiv seine Potenziale verwirklichen“ (Drieschner & Gaus, 2010, S. 186).

Nach Schäfer (2005a) weist der Bildungsbegriff u. a. darauf hin,

- „dass man sich letztlich immer nur selbst bilden kann;
- dass Bildungsprozesse mit sozialen Verständigungsprozessen verquickt sind;
- dass Lernen einen sozialen Sinn ergeben muss – das gilt auch für Säuglinge;
- dass in Bildungsprozessen Handeln, Empfinden, Fühlen, Denken, Werte, sozialer Austausch, subjektiver und objektiver Sinn miteinander in Einklang gebracht werden müssen;
- dass Bildungsprozesse Selbst- und Weltbilder zu einem mehr oder weniger spannungsvollen Gesamtbild verknüpfen“ (Schäfer, 2005a, S. 30).

Bildung ist auf der Grundlage eigener Erfahrungen und Handlungen sowie der Einordnung dieser neuen Erfahrungen in bereits erlebte Erfahrungen und Handlungen möglich. Die Erfahrungen, die das Kind sammelt, werden durch eine ästhetische Ordnung zusammengehalten und integriert. Bildung im Sinne des Selbstbildungsansatzes ist als „Eigenkonstruktion von Wissen und Wirklichkeit“ zu verstehen (vgl. Drieschner & Gaus, 2010, S. 185). Nach

Schäfer bringt das Kind im Bildungsprozess innere Verarbeitungsprozesse sowie die subjektive Deutung der gemachten Erfahrungen mit soziokulturellen Austauschprozessen in Verbindung.

„Auf der einen Seite gibt es die Dynamik der Interaktion des Subjekts mit den gegebenen Strukturen seiner Wirklichkeit (Aspekt der wechselseitigen Verständigung), auf der anderen eine interne, konstruktive, subjektive Dynamik, in der die Ergebnisse der Interaktionen des Subjekts bewertet und – entlang der Erfahrungen der eigenen Geschichte – weiter verarbeitet werden (Selbstbildungsaspekt)“ (Schäfer, 2005a, S. 56).

Schäfer bezieht sich dabei auf das Bild vom Kind als neugieriger, aktiver, sinnlicher, entdeckender Gestalter seiner eigenen Bildungsentwicklung.

Das dargestellte Bildungsverständnis impliziert Auffassungen über pädagogische Aufgaben, Methoden und Interaktionsverhalten des pädagogischen Personals, d. h. erzieherische Grundprinzipien in der Kindertageseinrichtung. Den Ansätzen der frühkindlichen Bildung als Selbstbildung (Schäfer, Liegle, Laewen) liegt die Ansicht zugrunde, dass Erziehung mit dem Anspruch der Förderung von Bildung nicht ohne die Selbsttätigkeit des Kindes denkbar ist. In diesem Verständnis meint Erziehung all jene Tätigkeiten des Erziehenden, die die Kräfte des sich selbst bildenden Kindes anregen. Lernen und sich bilden kann nur das Kind selbst, wozu es seine Potenziale verwirklichen muss. Nach Liegle ist Erziehung die „Ermöglichung von bzw. die Aufforderung zu Bildung“ (Liegle, 2010, S. 12). Damit sich das Kind bilden kann, bedarf es der pädagogischen Gestaltung der Bildungsumwelt, der Auseinandersetzung mit anderen und der erzieherischen Anregungen (vgl. Drieschner & Gaus, 2010, S. 186).

Der Auffassung Liegle nach ist eine indirekte Erziehung einer direkten Erziehung vorzuziehen. Ausgangspunkt seiner Analysen – nach dem bildenden und erzieherischen Auftrag von Kindertageseinrichtungen – ist die Fragestellung,

„unter welchen Zielsetzungen, im Hinblick auf welche Inhalte und Kompetenzen und auf welchen Wegen diese Einrichtungen die Bildungsprozesse der Kinder unterstützen, anregen, herausfordern und fördern sollen und können“ (Liegle, 2010, S. 12).

Liegle plädiert für eine stärkere Berücksichtigung einer indirekten Erziehung und meint damit u. a., dass das pädagogische Personal Lern- und Spielgelegenheiten schafft, zu einem anregenden Klima in der Einrichtung beiträgt, sich vorbildlich verhält, die Räume ausstattet und gestaltet, so dass die Eigeninitiative, Lernlust und der Tatendrang der Kinder unterstützt werden (vgl. Liegle, 2010, S. 13).

„Im Falle der direkten Erziehung geht die Aufforderung zur Bildung von einer gezielten Initiative der Erzieherin aus. Sie wendet sich an das Kind in erster Linie in Form von Sprache, und es geht dabei um jeweils bestimmte Wissensinhalte oder Kompetenzen“ (Liegle, 2010, S. 13).

Eine direkte Erziehung orientiert sich eher an der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, während eine indirekte Erziehung sich darüber hinaus auf Einstellungen und Emotionen bezieht. Dispositionen und Gefühle werden von den Kindern aktiv und mehr oder weniger unbewusst angeeignet, indem sie zum Beispiel „Modelle übernehmen“, „Wertschätzung“ und „Bestätigung“ erleben und bestimmte „Erfahrungen“ machen, aus welchen „zufällige Lernergebnisse“ hervorgehen“ (Liegle, 2010, S. 15).

Nach Liegle sollte sich die frühpädagogische Didaktik auf nicht-strategische, implizite und inzidentelle Lernprozesse beziehen und den Dialog zwischen Kind und Erwachsenen stärken.

„Indirekte Erziehung beinhaltet (...) die bewusste und absichtsvolle Gestaltung von der personalen, sozialen, situativen, räumlichen und sächlichen Umwelt der Tageseinrichtung und schließt einen Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern ein“ (Liegle, 2010, S. 15).

Dispositionen und Einstellungen, die sich im Rahmen einer indirekten Erziehung entwickeln können, sind z. B. für die Entwicklung sprachlicher und kognitiver Kompetenzen von Bedeutung. Als geeignetes Medium einer indirekten Erziehung gilt das Spiel, als eine von dem Kind selbst initiierte Aktivität. Pramling-Samuelsson (2008) belegt in ihrer internationalen Untersuchung, dass die Begleitung der kindlichen Spielaktivität zur professionellen Tätigkeit des pädagogischen Personals zählt, die einen zentralen Stellenwert im kindlichen Entwicklungs- und Lernprozess einnimmt. Dazu gehört z. B. das Bereitstellen von Materialien und Gelegenheiten, Anregung von Themen und das Mitspielen.

„Indirekte Erziehung meint nicht den Verzicht auf Erziehung in dem Sinne, dass die Fachkräfte Spiel- und Lernprozesse einfach ablaufen lassen. Indirekte Erziehung beinhaltet vielmehr die bewusste, absichtsvolle Gestaltung der personalen, sozialen, situativen, räumlichen und sachlichen Umwelt der Tageseinrichtung und schließt den Dialog zwischen Erwachsenen und Kindern ein“ (Liegle, 2010, S. 16).

### **5.1.2 Frühkindliche Bildung als Ko-Konstruktion und Kompetenzentwicklung**

Ebenso wie Vertreter des Ansatzes der frühkindlichen Bildung als Selbstbildung gehen Vertreter des Ansatzes der frühkindlichen Bildung als Ko-Konstruktion und Kompetenzentwicklung von der Annahme aus, dass das Kind aktiver und zentraler Gestalter seines Bildungsprozesses ist. Letztgenannte Befürworter (u. a. Fthenakis, Oberhuemer, Gisbert) ergänzen bzw. verschieben diese Auffassung um den Stellenwert des sozialen Kontextes, d. h. um das soziale Moment von Bildungsprozessen. Bildung wird als soziale Interaktion verstanden. Das Kind erwirbt sein Wissen und seine Wirklichkeit in der Interaktion mit anderen. Eine Orientierung an Wygotskis Theorie der sozialen Ursprünge des Denkens und Sprechens wird vorgenommen



(vgl. Drieschner & Gaus, 2010, S. 203). Der Bildungsprozess vollzieht sich im situativen und gesellschaftlichen Rahmen des Kindes, ist demnach kontextbezogen und richtet sich an zukünftige Lebensaufgaben und Bedarfe. Gisbert betont, dass der frühkindliche Bildungsprozess auf die Gesellschaft auszurichten ist, „mit ihren spezifischen Möglichkeiten und Anforderungen“ (Gisbert, 2004, S. 86). Bildungsprozesse erfordern dabei bestimmte Anregungen und Aufforderungen in der sozialen Interaktion, in der Kommunikation des Subjekts mit anderen.

„Das Subjekt bildet sich in einem aktiven Ko-Konstruktions- bzw. Ko-Produktionsprozess, eignet sich die Welt an und ist dabei auf bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen angewiesen, um kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen entwickeln und entfalten zu können“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006, S. 31).

Die Vermittlung bzw. der Erwerb von Kompetenzen ist ein zentrales Merkmal dieses Ansatzes. Formuliert Bildungsziele und Anforderungen an Erzieher und Erzieherinnen, d. h. curricular didaktische Planungen gehen damit einher und orientieren sich eher an schulförmigen Lernprozessen. Becker-Stoll (2008) meint dazu, dass der sozialkonstruktivistische Bezugsrahmen den Gedanken einer systematischen Förderung der Kinder sowie die Angaben konkreter Bildungsziele in Form zu erwerbender Kompetenzen eher zuließe (vgl. Becker-Stoll, 2008, S. 116). Als zentrale Bildungsziele betont Fthenakis u. a. die Stärkung der kindlichen Autonomie und der sozialen Verantwortung, die Entwicklung von Interesse, die Förderung der Resilienz, den Erwerb interkultureller, geschlechtsspezifischer und lernmethodischer Kompetenzen (vgl. Carle et al., 2007, S. 187). Gisbert (2004) vertritt die Auffassung, dass im Kindergarten Lernziele klar zu definieren und Erfahrungsbereiche einzugrenzen sind. Exemplarisch meint Gisbert mit lernmethodischer Kompetenz, „das Bewusstsein der Kinder für ihre Lernprozesse durch soziale Lernarrangements zu fördern und ihnen auf diese Weise zum einen die zu vermittelnden Inhalte effektiv nahe zu bringen und zum anderen ihre Fähigkeit zu lernen zu erhöhen“ (Gisbert, 2004, S. 79 ff.). Die Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen ist „an den Erwerb von Inhalten zu knüpfen, und es müssen Methoden zur Verfügung gestellt werden, mit den Erzieher\_innen dieser didaktischen Aufgabe gerecht werden können“. Aufgabe der Pädagogen ist es, die soziale Interaktion entwicklungs- und kompetenzfördernd zu gestalten. Pädagogische Fachkräfte und Kinder sind gemeinsam im spezifischen Kontext am frühkindlichen Bildungsprozess beteiligt (vgl. Fthenakis, 2004, S. 24). Drieschner und Gaus (2010) verweisen auf Reichert-Garschhammers Auffassung, wonach Kinder und Erwachsene sich gleichwohl als Lernende verstehen, die gemeinsam den Bildungsprozess gestalten. Der/die Erwachsene wird als Moderator definiert, der dem Kind zuhört, Fragen stellt, Lernprozesse visualisiert und dokumentiert, sie somit reflektiert und weiterentwickelt.

„Vor allem die soziale Interaktion bewirkt eine stärkere Förderung der Kinder in ihrer geistigen, sprachlichen und sozialen Entwicklung. In Lerngemeinschaften mit Erwachsenen und anderen Kindern lernt das Kind, gemeinsam Probleme zu lösen, die Bedeutung von Dingen und Prozessen gemeinsam zu erforschen und miteinander zu diskutieren und zu verhandeln“ (Reichert-Garschhammer, 2009, S. 154).

### **5.1.3 Zusammenfassung**

Die Analysen verdeutlichen, dass der Bildungsbegriff der frühen Kindheit im zeithistorischen Trend diskutiert und differenziert wird. Eine klare Positionsbestimmung frühkindlicher Bildung existiert gegenwärtig nicht (vgl. Fischer, 2009, S. 39). Bildung in früher Kindheit vereint immer eine soziale, handelnde und identitätsstiftende Dimension (vgl. Viernickel, 2008, S. 196). Der Ansatz, nach dem Bildung vorrangig Selbstbildung ist, unterscheidet sich von einer Definition der Bildung als soziale Ko-Konstruktion und Kompetenzentwicklung. Das zugrunde liegende Bildungsverständnis wirkt auf das Erziehungs- und Lernverständnis bzw. die Bildungsaufgaben früher Kindheit. Die Auffassung von Kindertageseinrichtungen als Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen, als Ort formalen oder nonformalen Lernens, der curricular-didaktische Rahmen und die Anforderungen an das pädagogische Personal entwickeln sich im Rahmen der genannten Bezüge, die im Folgenden zusammengefasst werden sollen und sich exemplarisch im Verständnis des frühkindlichen Spiels verdeutlichen.

### **5.1.4 Bildungsaufgaben, Lernen und Erziehen in früher Kindheit**

Die Vorstellung von Bildung ist ohne das Bewusstsein davon, dass das Kind an seinem Entwicklungs- und Bildungsprozess teilhat, nicht möglich. Bildung gilt nicht als eindimensionales Mittel der Belehrung und Sicherung allgemeingültiger Erkenntnisse, als Mittel zur Instrumentalisierung von Wissen. Das Kind ist im sozialen Setting zentraler Gestalter seines Bildungsprozesses. Im sozialen Setting Kindertageseinrichtung gehen mit dem Bildungsverständnis – konstruktivistisch, sozial-konstruktivistisch – unterschiedliche didaktische Ausrichtungen einher.

Tab. 10: *Didaktik der frühen Kindheit (eigene Darstellung in Anlehnung an Drieschner & Gaus, 2010, S. 184 ff.; Liegle, 2010, S. 13).*

Bildungsverständnis	Selbstbildung	Ko-Konstruktion und Kompetenzentwicklung
Bildungsauftrag	nonformal	Formal
Vertreter	u. a. Schäfer	u. a. Fthenakis
Kita-Typ	Kindergartentyp	Vorschultyp
Funktion	(Subjekt) Selbstkonstitution und Gegenwartserfüllung	(Subjekt und Gesellschaft) Gegenwarts- und Zukunftserfüllung
Ziele	Erfahrungen, Dispositionen, Einstellungen	Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen
Inhalte	situativ, entwicklungsangemessen	situativ und systematisch
Methoden	offen und spielend	offen und geschlossen
Medien	Bereitstellung einer lehrreichen Lern- und Spielumwelt	Gestaltung der Lernumwelt
Erziehung	indirekt	Direkt
Lernen	spielend, explorativ, implizit und inzidentell	intentional und strategisch, moderiert und strukturiert
Pädagogen	Vorbild, Unterstützer	Moderator, Lehrer
Kind	Akteur seiner Entwicklung	Akteur seiner Entwicklung neben weiteren
Tätigkeitsformen	spielen, forschen, erleben, denken, fühlen	erfahren, fördern, vermitteln, anleiten
Orientierung	kindzentriert (Piaget, Fröbel)	kind-, kontext- und pädagogenzentriert (Wygotski)

Die Darstellungen und unterschiedlichen Auffassungen können exemplarisch an der Bedeutung des Spiels im pädagogischen Geschehen von Kindertageseinrichtungen verdeutlicht werden und bündeln sich in der kritischen Reflexion von Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung früher Bildung.

## Spiel als Selbstbildung

Dem Verständnis der frühkindlichen Bildung als Selbstbildung nach sind Spiel und Lernen miteinander verbunden und als Einheit zu erfassen. Als Tätigkeitsformen des frühkindlichen Bildungsprozesses gelten „Spielen, Gestalten, Bewegen, Konstruieren, Forschen und Entdecken (...)“. Herausgestellt wird immer wieder die besondere Bildungsbedeutsamkeit des Spiels. Das Spiel wird hier nicht vom Lernen getrennt, sondern als originäre Form des kindlichen Bildungsprozesses betrachtet“ (Drieschner & Gaus, 2010, S. 191 f.). Im Spiel und in der Entdeckung lernt das Kind. Nach Schäfer und Liegle gelingt es Kindern im Spiel, eine Mischung aus Realität und Fantasie in einem geschützten Rahmen herzustellen. Im Spiel werden sensorische, soziale, emotionale, motorische und kognitive, bereits erlebte und innovative Momente angeregt. Das pädagogische Personal – im Sinne einer indirekten Erziehung – soll dabei Spiel- und Konfliktsituationen nicht ablaufen lassen, sondern kann diese mitgestalten und mit den Kindern in einen Dialog treten (vgl. Liegle, 2010, S. 16). Die kindliche Neugier sollte durch die Pädagogen unterstützt, Herausforderungen können kooperativ bewältigt werden, ohne direkt eingreifend, vorwegnehmend zu helfen. Das spielende Kind lernt in der Bewegung und Handlung Erfahrungsmöglichkeiten kennen und es werden ihm Freiräume für komplexe Aktivitäten geschaffen.

„Spielend lernende Kinder sind ein zentrales Bestimmungsmerkmal des eigenständigen, non-formalen Bildungsauftrags des Kindergartens, der spielerisch, offen und situativ an den Eigeninteressen der Kinder anknüpft“ (Drieschner & Gaus, 2010, S. 193).

## Spiel als Ko-Konstruktion und Kompetenzentwicklung

Dem Verständnis der frühkindlichen Bildung als Ko-Konstruktion und Kompetenzentwicklung wird eine Vorverlagerung des schulförmigen Lernens in den elementarpädagogischen Bereich unterstellt. Das Spiel kann demnach als Medium des Lernens verstanden werden, z. B. für die Entwicklung von Basiskompetenzen und Werthaltungen. Spielen wird zum Erwerb zukünftig als notwendig erachteter Kompetenzen instrumentalisiert und funktionalisiert. Mitunter wird Spielen und Lernen miteinander verknüpft, dennoch wird den Selbstbildungspotenzialen des Kinderspiels nicht hinreichend vertraut (vgl. Drieschner & Gaus, 2010, S. 212). In dieses Bild fügt sich auch die Aussage der ehemaligen Bundesministerin für Bildung und Forschung Annette Schavan:

„Lange Zeit herrschte die Auffassung vor, Bildung beginne in der Schule, der Kindergarten sei zum Spielen da. Das hat sich geändert. Heute verstehen wir den Kindergarten als Lernort, alle Bundesländer haben entsprechende Bildungspläne erlassen“ (Schavan, 2007).

Im Verständnis des Spiels wird deutlich, dass es zum einen als untrennbare Einheit und Ursprung des Lernens und zum anderen als Medium des Lernens bzw. als Instrument zum Erwerb bestimmter Kompetenzen erfasst wird. Damit einher geht das Spannungsmoment von frühkindlicher Bildung als Gegenwartserfüllung im anthropologischen Begründungsrahmen oder als Zukunftsaufgabe in vorrangiger Kompetenzorientierung. Drieschner und Gaus (2010) sprechen mit Bezug auf Nohl von einer Spannung zwischen der Orientierung am Recht des Kindes auf Selbstbildung und der gesellschaftlichen Funktion von Erziehung (vgl. Drieschner & Gaus, 2010, S. 215). Wird eine erfüllte kindliche Gegenwart zugleich als beste Voraussetzung für eine glückliche Zukunft verstanden, so kann sich die Auseinandersetzung zwischen frühkindlicher Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung im Sinne Fröbels in der Spielpflege lösen. Nach Fröbel (1826) geht das Kind im (angeleiteten) Spiel u. a. emotionale Bindungen ein, erkennt Raum und Bewegungsverhältnisse.

„Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit; denn es ist freitätige Darstellung des Innern ... es ist nicht Spielerei; es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung; pflege, nähre es Mutter, schütze, behüte es Vater!“

Das Spiel bzw. die Spielpflege ist durch die gelenkte Anregung der Selbsttätigkeit des Kindes gekennzeichnet und kann somit zwischen der Spontaneität und Eigeninitiative sowie der Planung und der sozialen Konstruktivität von Bildungsprozessen vermitteln (vgl. Drieschner & Gaus, 2010, S. 216). Im Spiel kann exemplarisch soziales Lernen zufällig, beiläufig und spontan durch die Beobachtung und Imitation anderer erfolgen. Soziales Lernen im Spiel kann sich aber auch in gewisser Weise intentional vollziehen, wenn Werte reflektiert, Handlungsmöglichkeiten durchdacht oder Konflikte thematisiert und somit gegenwärtige und zukünftige Orientierung in Einklang gebracht werden (vgl. Kiper et al., 2011, S. 33 ff.)

## **5.2 Frühkindliche Bildung als bewegliches Zusammenspiel**

In der frühen Kindheit sind Entwicklungs- und Bildungsprozesse auf das Engste miteinander verflochten. Oerter (2007) weist darauf hin, dass es keine menschliche Entwicklung ohne Bildung gibt (vgl. Oerter, 2007, S. 118). Auf der Folie der frühkindlichen Entwicklung kann der Bildungsprozess verstanden, im Bildungsverständnis früher Kindheit kann die Entwicklung des Kindes erfasst werden.

Im Kontext sozialer und emotionaler Interaktionen kennzeichnen eigenaktive Aneignungs- und Schaffensleistungen, Beziehungs- und Persönlichkeitsbildung sowie der Aufbau von Wissen und Kompetenzen den Bildungsprozess der Kinder. „Diese Prozesse in angemessener Art und Weise zu unterstützen und zu befördern ist Aufgabe von fröhpädagogischen Institutionen“ (Vierni-

ckel, 2008, S. 209). Dazu bedarf es angemessener Rahmenbedingungen, kindorientierter Konzeptionen und eines wertschätzenden und achtsamen Umgangs des pädagogischen Personals mit den Kindern. Es bedarf fachkundiger und verantwortlicher Erwachsener, die das Kind ermutigen, Gelegenheiten wahrzunehmen, Neues zu entdecken, seine Potenziale aususchöpfen.

„Entwicklung als langfristiges Lernen vollzieht sich als permanente Konstruktionsleistung, die nur gemeinsam mit kompetenten Partnern gelingen kann“ (Oerter, 2007, S. 124).

Bildungserfahrungen in Institutionen früher Kindheit werden neben dem Kind von verschiedenen Akteuren beeinflusst und stehen in einem Spannungsfeld

- gesellschaftlicher Rahmenbedingungen,
- politischer Rahmenbedingen und Prioritätensetzung,
- kommunaler und sozialräumlicher Bedingungen,
- institutioneller Gegebenheiten,
- familiärer Verhältnisse (vgl. Wagenblass, 2010, S. 354).

Neben der pädagogischen Situation als Arrangement von Erzieher oder Erzieherin und Kind wirken die pädagogische Umgebung und die Lerngegenstände ebenso wie familiäre Hintergründe, bildungspolitische Rahmenvorgaben und gesamtgesellschaftliche Einflussgrößen auf den Bildungsprozess (vgl. Drieschner & Gaus, 2010, S. 201 f.). Die Diskussion um frühkindliche Bildung findet auf der Folie dieser Ebenen statt, die im Folgenden im deutschen und norwegischen Raum analysiert werden. Eine soziokulturelle Perspektive, die das soziale Umfeld berücksichtigt, bildet den Ausgangspunkt der Erörterungen.

### **5.2.1 Gesellschaftlich-kulturelle Einflussgrößen FBBE Deutschlands**

Die institutionelle frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung ist dem System der Kinder- und Jugendhilfe und somit dem Bereich der öffentlichen Fürsorge zugeordnet. Die einzelnen Bundesländer haben die Möglichkeit, den Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung durch eigene gesetzliche Regelungen – in dem vom Bund vorgegebenen Rahmen – zu erfüllen und zu erweitern. Die Ausführungskompetenz und somit auch die Finanzierungslast liegen bei den Ländern und Kommunen. Sie entscheiden u. a. über Personalstandards und Gruppengröße. Gegenwärtig werden in allen Bundesländern Ausbauaktivitäten und Weiterentwicklungen verschiedener Angebote der FBBE veranlasst.

Im aktuellen Kinderbildungsgesetz NRW (KiBiz) heißt es in § 2 Allgemeiner Grundsatz: „Jedes Kind hat einen Anspruch auf Bildung und auf Förderung seiner Persönlichkeit. Seine Erziehung liegt in der vorrangigen Verantwortung seiner Eltern. Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege ergänzen die Förderung des Kindes in der Familie und unterstützen die Eltern in der

Wahrnehmung ihres Erziehungsauftrages“ (SGV, NRW, 2013, S. 3). Die Begriffe Krippe, Kindergarten, -pflege und Hort bezeichnen institutionelle Angebote für unterschiedliche Altersgruppen. Der Begriff Kindertageseinrichtung, in Abgrenzung zur Kindertagespflege, d. h. die familiennahe Betreuung z. B. bei einer Tagesmutter, einem Tagesvater, wird im Folgenden als allgemeiner Sammelbegriff für die institutionelle Elementarpädagogik verwendet, die in Deutschland über eine gewisse Tradition verfügt.

## Historie

Seit etwa 200 Jahren werden in Deutschland Kinder im Vorschulalter betreut. Die Gründung des ersten Kindergartens durch Friedrich Fröbel ist auf den 28. Juni 1840 datiert. Nach Heiland (1990) hat Fröbel ein Programm einer familiennahen Spielpflege mit einfachen Materialien entwickelt, die die kindliche Eigenaktivität beansprucht. Die Spielpädagogik Fröbels versteht sich als Bildung aller Vorschulkinder und der Entwicklung aller kindlichen Kräfte in der behutsamen Einwirkung ausgebildeter Frauen auf das kindliche Spiel mit einfachen Materialien (vgl. Heiland, 1990, S. 29). Mit Beginn des 20. Jahrhunderts wurden Erzieherinnen zum einen in staatlichen einjährigen Fachkursen und zum anderen in konfessionellen Kindergärtnerinnenseminaren ausgebildet. 1922 wurde der Kindergarten als familienergänzendes freiwilliges Angebot im Jugendwohlfahrtsgesetz definiert. Verschiedene Träger verschiedener (reform)pädagogischer Verständnisse prägten das uneinheitliche Bild der Kindergartenlandschaft zu dieser Zeit. Von 1933 an wurde die Erziehung im Kindergarten im Sinne nationalsozialistischer Erziehungsideale instrumentalisiert (vgl. Berger, 2010). Nach dem Zweiten Weltkrieg verstärkten sich die Diskussionen um den Auftrag von Kindergärten und die Ausbildung von Erzieherinnen. Ost- und Westdeutschland bestritten unterschiedliche Wege in der Bildung, Betreuung und Erziehung der Jüngsten. In Westdeutschland drückte sich dies in dem Spannungsfeld der Erzieherinnen zwischen Mütterlichkeit und Professionalität aus. Der Besuch einer Kindertageseinrichtung galt im sozialpädagogischen Verständnis als sogenannte Schonzeit. In Ostdeutschland standen allen Kindern Krippen- und Kindergartenplätze zur Verfügung, was sich in einer Betreuungsquote von circa 90 Prozent ausdrückte. Die Betreuung und Erziehung der Jüngsten wurde in das sozialistische Bildungssystem eingefügt und der politischen Situation entsprechend verstanden; so wurde z. B. die Montessori-Pädagogik verboten (vgl. Carle et al., 2007, S. 194 ff.). Im vereinten Deutschland erhielt der quantitative (und qualitative) Ausbau von Kindergärten und Kindertagesstätten in den vergangenen Jahren hohe Aufmerksamkeit.

Die Darstellungen zeigen, dass die Kennzeichen und Funktionen des Kindergartens und die Rolle der Erzieherin im zeithistorischen Trend variieren. Den Zeitraum vor dem Schulbesuch eines Kindes als eigenständigen Bildungsbereich mit einem Bildungsauftrag anzuerkennen, ist eine Forderung,

die besonders in den letzten Jahren in den Blickpunkt des öffentlichen Interesses geriet. Insbesondere als Folge der Debatten um die PISA-Studie wird seit Beginn des neuen Jahrtausends die Bedeutung frühkindlicher Bildung verstärkt diskutiert. Bildung, Betreuung und Erziehung vor dem Schuleintritt werden als öffentliches Gut angesehen, das allen Kindern zugänglich sein soll. Haug-Schnabel und Bensel (2008) verweisen darauf, dass sich die Lebens- und Lernbedingungen von Kindern gewandelt haben. Zeitgleich ändern sich Kenntnisse von Bildung und Entwicklung in früher Kindheit, was sich in Veränderungen im elementarpädagogischen Bereich, z. B. in der Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen, in der intentionalen Ausrichtung der Kita-Arbeit resp. in der Behebung von Entwicklungsdefiziten und Kompensationsleistungen oder in der Methodik der pädagogischen Gestaltung resp. einer offenen, situativen oder curricularen Arbeit offenbart. Carle und Wenzel (2007) resümieren, dass der lange Weg der vorschulischen Bildung wie ein Hin und Her zwischen sozialpädagogischem und schulpädagogischem Einfluss wirkt (vgl. Carle et al., 2007, S. 199). Die Autoren des 14. Kinder- und Jugendberichts verdeutlichen gegenwärtige Entwicklungen dahingehend, dass öffentlich verantwortete Orte des Aufwachsens, vom Säuglingsalter bis zum Schuleintritt, eine zunehmende Bedeutung erfahren (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 307).

### Gegenwärtige Funktionen

Im aktuellen gesellschaftlichen und kulturellen Geschehen ist eine expansive Ausbreitung frühkindlicher institutioneller Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote erkennbar, die mit einer Diskussion über die Motive, Funktionen und Aufgaben dieser einhergeht:

- Kindertageseinrichtungen sollen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf beitragen (vgl. Wagenblass, 2010, S. 350).

Angebote der FBBE zielen auf ein sogenanntes haushaltsbezogenes oder familienbezogenes Motiv ab. Darunter wird die Entlastung der Familien bei der Kinderbetreuung, Erziehung und Bildung verstanden. Diese gesellschaftliche Funktion umfasst die Verbesserung der Balance zwischen Familie und Erwerbsleben. Dahinter steht der Wunsch, beruflich gut ausgebildeten Müttern und Vätern eine Erwerbstätigkeit trotz Elternschaft zu ermöglichen. Daran knüpft das Motiv, „mit attraktiveren Betreuungsbedingungen jungen Paaren die Entscheidung für Kinder zu erleichtern und letztlich die Fertilitätsrate zu erhöhen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 307).

- Kindertageseinrichtungen sollen dazu beitragen, die ungleiche Verteilung von Lebenschancen zu durchbrechen (vgl. Wagenblass, 2010, S. 350).

Der Verwirklichung des kindlichen Rechts auf Bildung wird, insbesondere hinsichtlich der Forderung nach Chancengleichheit, eine Wichtigkeit und



Notwendigkeit zugesprochen. Der durch die PISA-Studie in Deutschland belegte enge Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg und der sozialen Herkunft führte dazu, dass Bildung hinsichtlich Gerechtigkeit und Chancengleichheit verstärkt zum politischen Thema avancierte. Chancengleichheit im Bildungswesen liegt nach Hradil (2005) dann vor, wenn allen Menschen die gleiche Chance zur Entfaltung und Bestätigung von Leistung eingeräumt wird. Dies muss unabhängig von leistungsfremden Kennzeichen wie z. B. der Bildung und dem Geld der Eltern, dem Geschlecht, Wohnort, der Religion, Hautfarbe, der politischen Einstellung oder Familienzugehörigkeit geschehen (vgl. Hradil, 2005, S. 153). Da Bildungschancen erheblich durch den Familienhintergrund bestimmt werden, kann ein früher Zugang zu Bildung und sogenannten bildungsfördernden Lebenswelten einen Ausgleich anbieten. Es besteht die Möglichkeit, die Bildungsbiografie jedes einzelnen Kindes positiv zu beeinflussen. So vertritt u. a. Bock-Famulla (2008) die These, dass durch den frühen Zugang zu Bildung der in Deutschland vorhandenen Chancenungleichheit entgegengewirkt werden kann (vgl. Bock-Famulla, 2008, S. 7).

- Kindertageseinrichtungen sollen die Bildung und Entwicklung des Kindes positiv beeinflussen (vgl. Wagenblass, 2010, S. 349).

Dies kann aus individueller und gesellschaftlicher, aus gegenwärtiger und zukünftiger Perspektive begründet werden. Auf der einen Seite werden individuelle Bildungsprozesse und die selbsttätige (Persönlichkeits-)Entwicklung des Individuums gefördert, die sich auf die gegenwärtige kindliche Lebenswelt beziehen.

„Die Aufgabe dieses Bereichs lässt sich nicht als Vorbereitung auf die Schule definieren, sondern als Unterstützung von kindlichen Bildungsprozessen ab dem Krippenalter, genauer noch, wenn man die Familie mit einbezieht, ab der Geburt“ (Schäfer, 2005c, S. 62).

Auf der anderen Seite gelten Kinder als knappes Gut der Gesellschaft und Bildung als gesellschaftliche Zukunftsressource. Gute Bildung gilt als wertvollstes Kapital einer Gesellschaft. In Kindertagesstätten werden die Grundlagen für den schulischen Werdegang gelegt. Gut ausgebildete Kinder und Jugendliche können zum gesellschaftlichen Bestehen und zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung beitragen.

Es zeigt sich, dass der Institution Kita umfassende Aufgabenfelder zugetra-gen werden, die sich in gesundheits-, bildungs-, familien- und integrationspolitischen Zielsetzungen und Interventionen äußern. Die Kindertageseinrichtung gilt u. a. als Setting für Prävention und Gesundheitsförderung, als Ort der Integration und Inklusion.

„Sie sollen dazu beitragen, Schwangerschaftsabbrüche zu reduzieren und Geburtenzahlen zu steigern, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu verbessern und die Gleichstellung zwischen Frauen und Männern weiter zu stärken; sie sollen Chancengerechtigkeit für Kinder unterschiedlicher Herkunft und zwischen Jungen und Mädchen anstreben sowie die Integration von behinderten

Kindern und Migrantenkindern fördern und als Stätten der Elternbildung sowie als soziale Zentren im Gemeinwesen genutzt werden“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2004, S. 17).

## Quantitativer und qualitativer Ausbau

Seit 1996 hat jedes Kind, das das dritte Lebensjahr vollendet hat, bis zur Einschulung einen Anspruch auf einen Kindergartenplatz (§ 24 des SGB VIII, Artikel 1). Das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG), das im Dezember 2004 zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Kinderbetreuung insbesondere für Kinder unter drei Jahren verabschiedet wurde, sieht den bundesweiten Ausbau und die Schaffung von Plätzen in Kindertagesstätten, Krippen oder bei Tagesmüttern und -vätern vor. Ab dem 1. August 2013 soll für mehr als jedes dritte Kind (35 Prozent) ein Betreuungsplatz in einer Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege zur Verfügung stehen. Dies ist im Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Kinderförderungsgesetz – Ki-föG) vom 10. Dezember 2008 festgeschrieben. Der 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung macht auf die Dynamik der Entwicklungen hinsichtlich des flächendeckenden Systems der Bildung, Betreuung und Erziehung aufmerksam. Darin offenbaren sich mehr denn je Veränderungen im Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 307). Eltern, die ihre Kinder unter drei Jahren selber betreuen, erhalten eine monatliche Zahlung (Betreuungsgeld Stand 2013: 100 Euro, ab August 2014: 150 Euro monatlich). Die Zunahme frühkindlicher Betreuungsangebote wird intendiert.

Analog zu einem quantitativen (Platz-)Ausbau ist die Frage nach der Qualität der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtungen in den Fokus der öffentlichen Diskussion gerückt. Dies zeigt sich u. a. in Form von Bildungsoffensiven (wie z. B. PIK, Profis in Kitas der Robert-Bosch-Stiftung) und Professionalisierungsbestrebungen der fröhpädagogischen Fachkräfte (z. B. WiFF Weiterbildungsinitiative Fröhpädagogische Fachkräfte) sowie in der Diskussion um Bildungs- und Erziehungspläne.

Im Folgenden wird der Versuch angestellt, die Angebote der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung unter Aspekten der Teilhabe, der Qualitätssicherung und der Finanzierung sowie der Ausbildung des pädagogischen Personals genauer zu erörtern.

### **5.2.2 Bildungspolitische und institutionelle Rahmenvorgaben FBBE Deutschlands**

Insbesondere in Westdeutschland ist eine Verbesserung der Betreuungsangebote für unter dreijährige Kinder von Dringlichkeit. Die Teilhabe an Ange-

boten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung soll gesichert und ausgebaut werden.

## Teilhabe

Im Jahr 2007 wurde eine Tagesbetreuung für jedes sechste Kind unter drei Jahren in Anspruch genommen, die Mehrheit besucht eine Kindertageseinrichtung, nur wenige Kinder sind in einer Tagespflege betreut. Im Vergleich des alten und neuen Bundesgebiets zeigen sich dabei deutliche Unterschiede. So haben im Jahr 2007 im alten Bundesgebiet 10 Prozent der Kinder unter drei Jahren ein Betreuungsangebot besucht, während im neuen Bundesgebiet die Quote bei 41 Prozent lag. Im Ländervergleich zeigt sich, dass in Nordrhein-Westfalen die wenigsten Kinder unter drei Jahren (7 Prozent) eine Kindertageseinrichtung besuchten. Unter den durchschnittlichen Wert von 10 Prozent in Westdeutschland fallen Quoten von 2 bis 29 Prozent; während die kreisfreien Städte und Kreise zum Teil Anteile von unter 5 Prozent aufweisen, liegen die Quoten in den Ballungszentren und Universitätsstandorten oft höher, in Heidelberg bei 29 Prozent. In Ostdeutschland liegt eine Streuung von 20 bis 59 Prozent vor, die sich aus regionalen Gegebenheiten und landespolitischen Schwerpunkten ergeben kann. Die regionale Bildungsbeteiligung von Kindern unter drei Jahren variiert erheblich (Klieme et al., 2008b, S. 51).

Mit Blick auf den am 1. August 2013 in Kraft getretenen Rechtsanspruch auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr erhöhte sich das Platzangebot und die Inanspruchnahme von Betreuungsangeboten. Im Jahr 2012 wurden 27,6 Prozent der Kinder unter drei Jahren öffentlich betreut, ein weiterer Anstieg der Betreuungsquote ist wahrscheinlich und von variierenden regionalen Betreuungsbedarfen abhängig. Erhebliche Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland sind nach wie vor zu verzeichnen. In Westdeutschland liegt die Betreuungsquote bei 22,3 Prozent, in Ostdeutschland bei 51,1 Prozent.

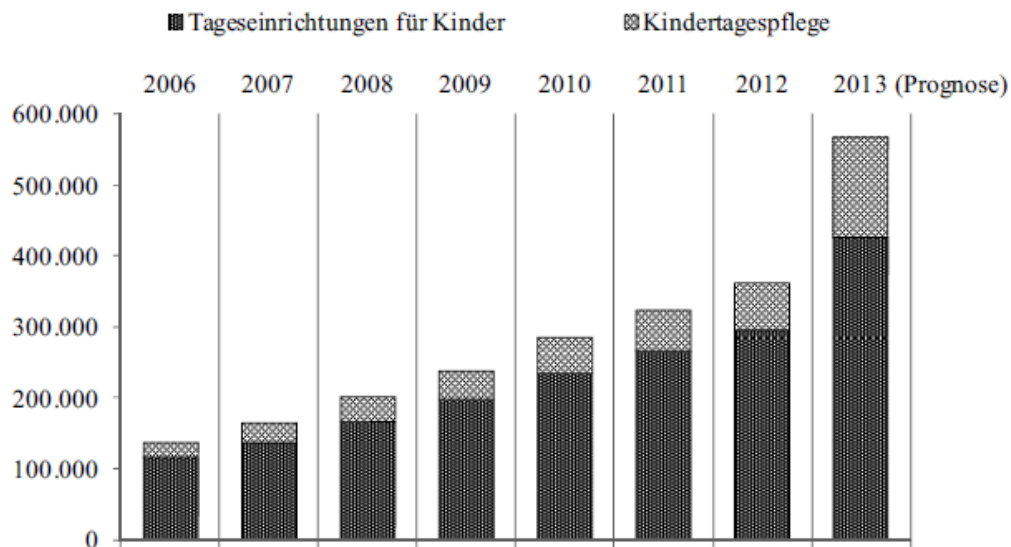


Abb. 12: Plätze für Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Tagespflege (Westdeutschland (ohne Berlin): 2006–2013; Angaben absolut und in Prozent (nach Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 308)

In Nordrhein-Westfalen liegt die Betreuungsquote im Jahr 2012 bei 18,1 Prozent. Von 2008 bis 2012 ist ein Anstieg von 8,8 Prozent zu verzeichnen (vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2013, S. 168). Der genaue Blick auf das Alter der Kinder zeigt, dass Null- bis Einjährige in Westdeutschland zu 2,3 Prozent, in Ostdeutschland zu 5,2 Prozent, Einjährige in Westdeutschland zu 20,7 Prozent, in Ostdeutschland zu 62,8 Prozent öffentlich betreut werden. Bei den Zweijährigen ist ein Verhältnis von 43,5 Prozent zu 84,4 Prozent in West- und Ostdeutschland zu verzeichnen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 307 f.).

Die Betreuungszeiten liegen bei mehr als der Hälfte der unter Dreijährigen bei 35 Stunden wöchentlich, wobei sich große regionale Unterschiede ermitteln lassen. Diskrepanzen zwischen den Angeboten der Betreuungseinrichtungen hinsichtlich einer Planungssicherheit und Auslastung und den Betreuungswünschen der Eltern hinsichtlich mehr Flexibilität in der Inanspruchnahme der Betreuungszeiten sind vorhanden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 310 f.).

Der Bereich der Kindertageseinrichtungen für Drei- bis Sechsjährige war in Westdeutschland lange Zeit durch ein nicht bedarfsdeckendes Angebot gekennzeichnet. Durch den Rechtsanspruch seit den 1990er-Jahren konnte diese Lücke jedoch geschlossen werden. Die Autoren des 14. Kinder- und Jugendberichts verweisen darauf, dass die Betreuungszeiten zunehmen, ganztägig und zeitlich flexibel in Anspruch genommen werden können. Im Jahr 2007 lag die Betreuungsquote von Kindern über drei Jahren im Bun-

des Durchschnitt bei circa 86 Prozent (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2007, S. 7ff.). 2011 lag die Betreuungsquote der Drei- bis Fünfjährigen bei 94 Prozent mit marginalen Unterschieden im Bundesländervergleich. Zudem ist ein Anstieg ganztägiger Betreuungszeiten von bis zu sieben Stunden täglich festzustellen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 314). Die Zahlen NRWs entsprechen in etwa dem bundesdeutschen Durchschnitt. 93 Prozent der Drei- bis Sechsjährigen nehmen 2012 ein Angebot frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung wahr (vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2013, S. 168).

*Kinder mit Migrationshintergrund* besuchen Tageseinrichtungen in den Bundesländern zu einem nennenswerten Unterschied. Im Jahr 2011 besuchen 14 Prozent der unter Dreijährigen mit Migrationshintergrund eine Kindertageseinrichtung, im Vergleich zu 30 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 311). Im Jahr 2013 verweist das Ländermonitoring auf ein Ungleichgewicht von 17 Prozent zu 35 Prozent (vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2014b). In der Altersspanne der Drei- bis Sechsjährigen werden im Jahr 2010 85,7 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund und 94 Prozent ohne Migrationshintergrund öffentlich betreut. Laut den Ergebnissen des Ländermonitorings besteht im Jahr 2013 ein Verhältnis von 85 Prozent zu 98 Prozent (vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2014b). Kinder mit Migrationshintergrund besuchen im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund Kinderbetreuungseinrichtungen geringer, später und überdurchschnittlich häufig in einem ethnisch segregierten Setting (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 314 f.).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Teilhabequote von Kindern im Alter von vier bis fünf Jahren in den meisten Bundesländern sehr hoch ist und sich einer Vollversorgung annähert. Bei den jüngeren Kindern, insbesondere mit Migrationshintergrund, zeigt sich ein anderes Bild. Dennoch ist ein Trend dahingehend erkennbar, dass „die Kindertagesbetreuung für zweijährige Kinder (...) zu einer biografischen Normalerfahrung zu werden scheint; und auch für Einjährige nehmen die entsprechenden Anteile kontinuierlich zu“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 309). Insgesamt nehmen die Betreuungsangebote und -umfänge für Vorschulkinder zu, sind gesetzlich gerahmt, finden mitunter flexibel statt und sind von regionalen Verschiedenheiten beeinflusst. Es sind Unterschiede zwischen der Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen erkennbar. Verschiedene Träger von Kindertageseinrichtungen sind auszumachen, die mit verschiedenen Institutionen wie z. B. Grundschulen kooperieren und sich in ihrer pädagogischen Arbeit voneinander unterscheiden und von unterschiedlicher Qualität sind.

## Qualität

Die pädagogische Qualität der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung wird vielschichtig und mitunter kontrovers diskutiert (vgl. Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 40 f.). Zum einen geht es um die Wahrung und Verbesserung der Qualität der Einrichtungen hinsichtlich ihrer strukturellen Rahmenbedingungen. Zum anderen geht es um die Qualität der unmittelbaren pädagogischen Arbeit. Diese beiden Merkmale stehen in einem engen Zusammenhang. Damit die Qualität der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gesichert werden kann, ist die Zusammenarbeit verschiedener Akteure auf verschiedenen Ebenen unerlässlich.

Tietze (2008) beschäftigt sich ausführlich mit der Qualitätssicherung im Elementarbereich. Nach seinem Verständnis sollte pädagogische Qualität vom Kinde aus gedacht werden und an der Entwicklung des Subjekts ansetzen. „Pädagogische Qualität ist dann gegeben, wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen“ (Tietze, 2008, S. 17). Weiter definiert Tietze pädagogische Qualität als mehrdimensionales und in seinen Einzelkomponenten messbares Konstrukt, das sich in den Entwicklungs- und Bildungsergebnissen der Kinder widerspiegelt, sichern und verbessern lässt.

Nach Tietze wirken Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität sowie die Qualität des Familienbezugs auf die kindliche Bildung und Entwicklung sowie auf die Familie.

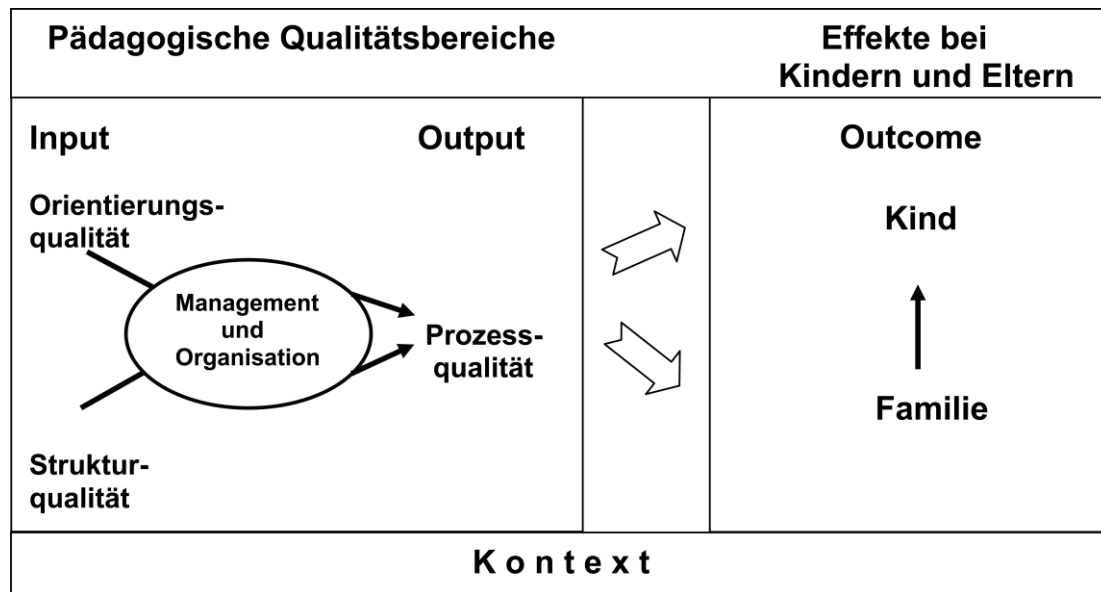


Abb. 13: Bezugsrahmen zur Spezifizierung pädagogischer Qualität und ihrer Effekte in Kindertageseinrichtungen (nach Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006, S. 415)

a) Orientierungsqualität

Darunter sind normative Orientierungen, Auffassungen und Leitideen zu verstehen, innerhalb derer pädagogisches Handeln vollzogen wird. Als Beispiel dafür stehen die Curricula der einzelnen Bundesländer für frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung sowie die pädagogischen Programme der einzelnen Kindertageseinrichtungen.

b) Strukturqualität

In diesem Qualitätsbereich vereinen sich Merkmale von außen beeinflusster Möglichkeiten und Grenzen, die sich z. B. auf räumlich-materiale Ausstattung, personale Vorgaben bezüglich der Qualifikation, der Gruppengröße und des Erzieher\_in-Kind-Schlüssels sowie rechtlich gesicherte Vor- und Nachbereitungszeiten beziehen.

c) Prozessqualität

Die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen ist als prozesshaftes Geschehen zu erfassen. Sie unterscheidet sich u. a. dahingehend, welche Anregungen Kinder in bestimmten Bereichen erhalten, wie Erwachsene und Kinder miteinander interagieren, welche Aktivitäten verwirklicht werden und wie sich das pädagogische Handeln vollzieht (vgl. Tietze, 2008, S. 18).

Die einzelnen Bundesländer reagieren unterschiedlich auf die Entwicklungen und Erwartungen im Elementarbereich. Es zeigt sich in Interventionen wie Sprachtests, Diskussionen um die Herabsetzung des Einschulungsalters und Vereinbarungen zur besseren Zusammenarbeit zwischen Elementar- und

Primarbereich sowie weiteren Institutionen. Dimensionen der Orientierungs- und Strukturqualität werden folgend dargestellt.

## Curricula

Die internationale Vergleichsstudie *Starting Strong: Early Childhood Education and Care* der OECD verdeutlicht u. a., dass nationale Bildungs- und Erziehungspläne eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung und Sicherstellung von Bildungs- und Erziehungsqualitäten in Kindertageseinrichtungen darstellen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2003, S. 7). 2004 wurde von der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz gemeinsam ein Orientierungsrahmen für den Bildungsauftrag der Kinderbetreuungseinrichtungen im Elementarbereich festgelegt. Ein Curriculum oder Rahmenplan besteht auf Bundesebene nicht (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 143).

Jedes Bundesland verfügt gegenwärtig über einen curricularen Rahmen, der mitunter in Zielsetzungen – wie z. B. der Stärkung der kindlichen Autonomie – übereinstimmt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, S. 3). In ihrer Bezeichnung unterscheiden sie sich in Bildungsprogramme, Orientierungspläne oder Bildungsempfehlungen. In Anlehnung daran ist auch der Grad der Verbindlichkeit verschieden. In vielen Bundesländern sind Vereinbarungen mit Trägerverbänden und Kommunen getroffen worden. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan ist als einziger im Gesetz verankert. Die Altersgruppen, für die die Bildungspläne konzipiert sind, unterscheiden sich zudem teilweise voneinander. Große Verschiedenheiten sind darüber hinaus in ihrer Entstehung, Form und Umfang auszumachen.

„Einzelne Bundesländer haben umfangreiche Programme aufgelegt, in denen der jeweilige Bildungsplan fachlich entwickelt, in der Praxis umgesetzt, erprobt und anschließend überarbeitet wird. In anderen Ländern handelt es sich lediglich um knappe Leitlinien bzw. eine kompakte Rahmung des Erziehungs- und Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen“ (Zimmer, 2008a, S. 222).

Von der Jugend- und Kultusministerkonferenz festgesetzte Bildungsbereiche liegen den Rahmenplänen zugrunde (vgl. Karnatz, 2008, S. 35 ff.). Zu den Bildungsbereichen zählen u. a. Naturwissenschaften, Musik, Gestalten, Bewegung und Gesundheit. Zudem wird dem Thema Sprachförderung eine besonders hohe Bedeutung beigemessen. Sprachstandserhebungen und Sprachförderprogramme unterschiedlicher Gestaltung sind in allen Bundesländern vorhanden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 307). Dem erfolgreichen Übergang in die Grundschule wird ebenfalls ein hohes Maß an Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, S. 73 ff.). Die Entwicklungen zeigen, dass den Curricula keine länderübergreifenden Standards gemeinsam sind, sondern prägnante Unterschiede – z. B. in Bezug auf das Bil-



dungsverständnis – erkennbar sind. Nach Stöbe-Blossey und Tormlücke markieren Bayern und Nordrhein-Westfalen „idealtypisch unterschiedliche Vorgehensweisen“ (2010, S. 123).

Zimmer (2007) resümiert, dass die Pläne teilweise eine vergleichbare Struktur aufweisen, sich jedoch in vielfältigen Dimensionen unterscheiden.

„Sie enthalten grundsätzliche Aussagen über Kinder und über die Eigenart frühkindlicher Bildungsprozesse und definieren dann Lernfelder, die allerdings sowohl hinsichtlich ihres Umfangs als auch in der inhaltlichen Ausgestaltung sehr unterschiedlich sind“ (Zimmer, 2007, S. 4).

Die Autoren der OECD-Studie Starting Strong III fassen zusammen, dass die Curricula aller Bundesländer den Schwerpunkt auf die Ausbildung individueller Fähigkeiten einschließlich sozialer Fähigkeiten legen. Zudem werden Ziele formuliert, die ein Kind in einem bestimmten Alter erreichen sollte. Zur Verwirklichung der Ziele werden die Aufgaben des frühpädagogischen Personals benannt (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 134).

### Pädagogisches Programm der Kita

Es wurde dargestellt, dass jedes Bundesland über einen eigenen Rahmenplan verfügt. Die Träger und Einrichtungen werden dazu angeregt, den Rahmenplan an die eigenen Bedürfnisse anzupassen. Das pädagogische Konzept sollte sich auf den jeweiligen Rahmenplan stützen und darauf verweisen (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 143). Pädagogische Rahmenkonzepte der Kindertageseinrichtungen können pädagogischen Fachkräften Orientierung und Unterstützung bieten und sie in ihrer Profilbildung stärken. Durch pädagogische Rahmenkonzepte soll die Kommunikation und Verständigung zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern erleichtert und verbessert werden (vgl. Schachinger, 2007, S. 462). Verschiedene Träger verschiedener Kindertageseinrichtungen haben mitunter gemeinsame pädagogische Konzepte verfasst. Die Trägerstrukturen sind in Deutschland sehr heterogen. Neben Kommunen sind frei-gemeinnützige Träger wie Kirchengemeinden, Wohlfahrtsverbände, Elterninitiativen und andere Vereine, mitunter auch gewerbliche Träger vertreten.

### Ausbildung des pädagogischen Personals

Die nähere Betrachtung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen zeigt, dass fast ausschließlich Frauen in diesem Sektor tätig sind. Die Autoren des 12. Kinder- und Jugendberichts (2006) verweisen im Jahr 2006 darauf, dass der Ausbau der Betreuungsangebote für unter dreijährige Kinder dazu führt, dass mehr Pädagoginnen und Pädagogen in den Einrichtungen gefordert werden. Bis zum Jahr 2013 werden circa 50.000 zusätzli-

che Fachkräfte in Tageseinrichtungen und 33.000 bis 50.000 zusätzliche Tagespflegepersonen benötigt.

In Kindertageseinrichtungen sinkt die Zahl der Vollzeitbeschäftigten, was der Entwicklung einer professionellen Haltung in diesem Bereich widerspricht. Flexible geringfügig Beschäftigte schließen u. a. Lücken in gering genutzten Randzeiten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2006, S. 54 f.).

Der Blick auf die Qualifikation des pädagogischen Personals zeigt, dass im Jahr 2007 Erzieher und Erzieherinnen mit Fachschulausbildung zu 66 Prozent in Westdeutschland und zu 90 Prozent in Ostdeutschland in Kindertageseinrichtungen tätig waren. 19 Prozent des Personals in Westdeutschland sind Kinderpfleger, die häufig als Zweitkräfte in Kindergartengruppen eingesetzt werden. Die genaue Darstellung des Qualifikationsniveaus der Fachkräfte offenbart eine hierarchische Regelung der Ausbildung und Organisation der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote. Die Kinder unter drei Jahren werden in der Regel von den am geringsten ausgebildeten Kinderpflegerinnen und -pflegern und Tagesmüttern oder -vätern betreut. Die Autoren der Sachverständigenkommission zum 12. Kinder- und Jugendbericht (2005) markieren die Ausbildungssituation des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen.

„Im deutschen Bildungssystem treffen Kinder bzw. Heranwachsende auf umso besser qualifiziertes Personal, je älter sie werden. Das heißt umgekehrt: Sie treffen je jünger sie sind, auf desto geringer qualifiziertes Personal. Am Beginn der Bildungsbiographien (...) werden Kinder in Deutschland – soweit sie Kindertagesstätten besuchen – von Personal betreut, das im Regelfall eine Berufs- oder eine Fachschulausbildung absolviert hat“ (Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, 2005, S. 11).

Das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen zeichnet sich durch einen geringen, jedoch wachsenden Akademisierungsgrad aus (vgl. Altgeld, Krüger & Menke, 2009, S. 48). Unterstützt u. a. durch die Förderinitiative der Bosch-Stiftung sind in den letzten Jahren umfassende Anstrengungen zur Verbesserung der Ausbildung des pädagogischen Personals vollzogen worden. Akademisierungsbestrebungen offenbaren sich in der Einführung neuer Studiengänge an gegenwärtig 17 deutschen (Fach-)Hochschulen. Im Wintersemester 2004/2005 startete der erste akademische Studiengang für fröhpädagogische Fachkräfte. Knapp zehn Jahre später gibt es circa 70 derartige Studiengänge, teilweise mit sehr unterschiedlichen Fokussen. Pasternack (2008) verweist darauf, dass Hochschulausbildungen gegenüber Fachschulausbildungen von Vorteil sind, da sie über Forschungsanbindung verfügen und sich Studierende im (angeleiteten) Selbststudium Teile der Lehrinhalte eigenständig erarbeiten und in der Praxis reflektieren (vgl. Pasternack, 2008, S. 45). Die Akademisierungstendenzen werden durch eine steigende Anzahl an Masterstudiengängen ergänzt (vgl. Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 4). Im Jahr 2013 verfügen laut dem Ländermonitoring der Bertelsmann-

Stiftung 4,9 Prozent der pädagogisch tätigen Personen in FBBE über einen Hochschulabschluss (vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2014b). Pasternack meint, dass sich die frühpädagogische (Professionalisierungs-)Debatte nicht nur um die Studiengangsentwicklung an Hochschulen drehen sollte. „Im Mittelpunkt steht die qualitativ hochwertige Versorgung des frühpädagogischen Berufsfeldes mit Fachpersonal“ (Pasternack, 2008, S. 46).

Die Basisausbildung für frühe Bildung bleibt nach wie vor eine Fachschulausbildung. Damit stellt Deutschland im Vergleich zu anderen Industrienationen eine Besonderheit dar.

„Deutschland gehört zu den wenigen Ländern in den Industrienationen, bei denen die Grundausbildung der pädagogischen Fachkräfte in der Frühen Bildung nicht akademisch ist“ (Schöler, 2012, S. 103).

## Gruppengröße und Personalschlüssel

Hinsichtlich der Gruppengröße sind Unterschiede zwischen Ost und West zu erkennen. Während im Jahr 2007 im alten Bundesgebiet der Schwerpunkt bei 20 bis 26 Kindern liegt, ist dieser im neuen Bundesgebiet mit 14 bis 18 Kindern geringer (Klieme et al., 2008b, S. 48). Es bestehen Zusammenhänge zwischen der Gruppengröße und den Interaktionsmustern und zu den Entwicklungsverläufen der Kinder.

„Kinder in kleineren Kindergartengruppen sind kooperativer, beteiligen sich an differenzierten sozialen Spielen, zeigen mehr soziale Kompetenz und ein adäquateres Problemlöseverhalten bei der Bewältigung sozialer Probleme als Kinder in größeren Gruppen. Differenzierte Studien weisen darauf hin, dass diese Zusammenhänge durch das Verhalten der Erzieherinnen vermittelt werden. So sind die Erzieherinnen, die kleine Gruppen betreuen, responsiver, weniger restriktiv, häufiger in Interaktion mit den Kindern und anregender mit Blick auf die soziale und sprachliche Entwicklung der Kinder“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2003, S. 86).

Der Personalschlüssel, d. h. die Anzahl des pädagogischen Personals für eine Gruppe von Kindern, stellt ein wesentliches Strukturmerkmal der Kindertageseinrichtung dar. In der internationalen Debatte gilt der Personalschlüssel als bedeutendes Qualitätsmerkmal der frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote. Zwischen den einzelnen Bundesländern bestehen – aufgrund unterschiedlicher Gestaltungsformen und Traditionen – Unterschiede, die insbesondere zwischen West- und Ostdeutschland deutlich werden. Zudem sind Differenzen zwischen der Art der Kindergruppe hinsichtlich der Altersverteilung auszumachen. Für Kindergruppen mit Kindern unter drei Jahren empfiehlt die Bertelsmann-Stiftung ein Erwachsenen-Kind-Verhältnis von 1:3. Im Jahr 2014 kümmert sich ein Pädagoge/eine Pädagogin in Westdeutschland durchschnittlich um 3,8 Kinder, in Ostdeutschland um 6,3 Kinder dieses Alters. In Nordrhein-Westfalen liegt das Verhältnis durchschnittlich bei 1:3,6. Bei durchmischten Kindergruppen im Alter von null oder zwei bis sechs Jahren fallen die Betreuungsrelationen schlechter aus. Für Kindergruppen ab drei Jahren empfiehlt die Bertelsmann-Stiftung eine

Relation von 1:7,5. Im Westen liegt das Verhältnis durchschnittlich bei 1:9,1, im Osten bei 1:12,7. Nordrhein-Westfalen liegt mit 1:9,6 über dem westdeutschen Durchschnitt (vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2014a). Die Autoren des Ländermonitorings verweisen darauf, dass das statistische Betreuungsverhältnis in der Realität noch ungünstiger ausfällt. „Weil eine Erzieherin aufgrund von Teamgesprächen, Fortbildungen und Urlaub höchstens 75 Prozent ihrer Arbeitszeit für pädagogische Arbeit nutzen kann, betreut sie in Nordrhein-Westfalen (Ü3) tatsächlich fast 13 Kinder“. Weiter vermerken sie, dass zusätzlich 17.500 Fachkräfte in NRW vonnöten wären, um dem empfohlenen Personalschlüssel zu entsprechen (vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2014a).

Als weitere Merkmale der Strukturqualität gelten u. a. die Betreuungszeiten der Kinder, die Beschäftigungsverhältnisse des pädagogischen Personals, die Rolle der Kita-Leitung und die räumlich-materiellen Möglichkeiten der Kita.

## Finanzierung

In der Betrachtung bildungspolitischer und institutioneller Rahmenvorgaben von Kindertageseinrichtungen soll zudem die Finanzierung des Elementarbereichs erläutert werden. Ausgaben im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gelten als „Investitionen in Humankapital“. Im Jahr 2012 hat Deutschland 0,7 Prozent des Bruttonettoprodukts für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung ausgegeben. Ein deutlicher Anstieg ist zu verzeichnen (vgl. Bock-Famulla, 2014). In der bildungspolitischen Diskussion wird einer Finanzierung durch Bund, Länder und Gemeinden nachgegangen. Die Struktur der Finanzierung des Elementarbereichs verdeutlicht, dass neben der öffentlichen Hand auch Private, in Form von Eigenanteilen aufseiten der freien Träger und Elternbeiträgen, die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung finanzieren. Die föderale Struktur Deutschlands und die Verantwortlichkeit der Länder für Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote lassen kein einheitliches Konzept der Finanzierung dieses Sektors zu. Der Bund darf sich an den Kosten für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung nicht direkt beteiligen. Indirekte Kostenbeteiligungen in Form von Bund-Länder-Finanzausgleichen sind legitim. Dies zeigt sich z. B. in dem von der Bundesregierung eingesetzten Sondervermögen von 2,15 Milliarden Euro im Rahmen des Kinderförderungsgesetzes. Dieses Sondervermögen stellt den zwischen Bund, Ländern und Kommunen ausgehandelten finanziellen Anteil des Bundes dar, der für investive Ausgaben für den Ausbau der Angebote für Kinder unter drei Jahren notwendig ist. Der Anteil offenbart sich zudem in den gestiegenen Investitionen der Länder (vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2014b). So hat beispielsweise NRW von 2005 bis 2010 einen Anstieg der reinen Netto-Ausgaben pro unter sechsjährigem Kind von circa 2 Prozent auf 3.402 Euro zu verzeichnen. Damit liegt NRW knapp unter dem bundesdeut-

schen Durchschnitt von 3.514 Euro. Unberücksichtigt des Bundes und der freien Träger teilen sich Eltern, Kommunen und Land die Kosten für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in einem Verhältnis von 12,3 Prozent (Eltern), 38,5 Prozent (Land) zu 49,3 Prozent (Kommunen) (vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2013, S. 174).

Die Ergebnisse der OECD-Studie Starting Strong weisen darauf hin, dass die OECD-Länder durchschnittlich etwa 1 Prozent ihres BIP in den vorschulischen Bereich investieren, Deutschland dagegen nur 0,4 Prozent (vgl. Bertram, 2006, S. 3). Das Niveau der Ausgaben pro Kind ist in Deutschland nach Aussage von Experten – wie auch in anderen OECD-Ländern mit Ausnahme der nordischen Länder – zu gering. Die Experten legen nahe,

„dass die direkte öffentliche Finanzierung der Leistungen eine effizientere staatliche Steuerung der FBBE-Dienste ermöglicht und darüber hinaus Skalenvorteile, eine bessere Qualität auf nationaler Ebene, eine effektivere Ausbildung der Erzieher und im Vergleich von Elternbeihilfemodellen ein höheres Maß an Gerechtigkeit beim Zugang zu den Leistungen mit sich bringt“ (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2006a, S. 4).

Die Autoren des Ländermonitors der Bertelsmann-Stiftung empfehlen ebenso ein stärkeres Engagement des Bundes, z. B. in zusätzlich anfallenden Personalkosten. Im geforderten sogenannten Bundes-Kita-Gesetz sollte festgelegt werden, für welchen bundesweit einheitlichen Standard der Bund welche Unterstützung leistet (vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2014a). Schöler (2012) resümiert, dass sich Investitionen in den frühkindlichen Bereich, z. B. in Form von Finanzierung von Hochschulstudiengängen und besseren Bezahlungen, mittel- und langfristig auszahlen. Die Berechnungen von McKinsey verdeutlichen, dass Investitionen in frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für die Gesellschaft ökonomisch von Vorteil sind.

„Die Rendite für eine Gesellschaft ist um ein Vielfaches höher, als wenn man erst in späterem Alter in Bildung investiert oder die Gelder bei fehlgelaufenen Bildungsprozessen zur Reparatur benötigt: Ein in die Frühe Bildung investierter Euro führt zu einer zwölfwachen Rendite“ (Schöler, 2012, S. 105).

Der Nobelpreisträger und Ökonom James Heckman verdeutlicht, dass insbesondere Kinder aus einem bildungsfernen Elternhaus von qualitativ hochwertiger frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung profitieren und positive Effekte nicht nur vor dem Hintergrund der individuellen Entwicklung, sondern ebenso der gesellschaftlichen Wirtschaftlichkeit zu erwarten sind.

„Wir Ökonomen haben ‚Kindheit‘ viel zu lange als einen einzigen Lebensabschnitt betrachtet. Inzwischen denke ich, dass das ein Fehler war. Denn sonst gäbe es nicht so gravierende Unterschiede: Wenn man benachteiligte Kinder sehr früh fördert, sind die ökonomischen Effekte enorm; wenn man sie erst im Jugendalter unterstützt, sind die Effekte minimal. Manchmal erzielen solche Programme sogar negative Renditen!“ (Barth, 2010, S. 4).

## Zwischenfazit

Der Blick auf die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen offenbart vielseitige Neuerungen und Veränderungen der letzten Jahre. Es lassen sich Entwicklungen hinsichtlich Professionalisierungsbestrebungen im frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsbereich verzeichnen. Mischo und Fröhlich-Gildhoff verdeutlichen, dass sich „eine Reihe normativer, struktureller, inhaltlicher, institutioneller sowie forschungsbezogener Veränderungen beobachten (lassen), die sich zum Teil unverbunden nebeneinander vollzogen, zwischen denen sich jedoch auch zunehmend Bezüge erkennen lassen“ (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 4).

Als Entwicklungen benennen die Autoren

- normative Veränderungen (z. B. Bildungs- und Orientierungspläne),
- strukturelle Veränderungen (z. B. Aus- und Weiterbildung),
- inhaltliche Veränderungen (z. B. Bedeutung von Sprache),
- institutionelle Veränderungen (z. B. Kita als Lern- und Lebensort),
- Veränderungen in der Forschungslandschaft (vgl. Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 5 ff.).

Kinder partizipieren insgesamt früher und zeitlich länger an frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Bildungsangeboten. Zwischen verschiedenen Kindergruppen (Alter, Region, Ethnie) sind jedoch große Differenzen zu erkennen. Der quantitative Ausbau führt dazu, dass Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote eine größere Rolle im Leben der Kinder spielen – auch wenn die Familie den wichtigsten Faktor in der frühkindlichen Entwicklung und Bildung darstellt (vgl. Liegle, 2013, S. 102). Merkmale der Orientierungs- und Strukturqualität wirken auf das pädagogische Handeln, die pädagogisch-didaktische Gestaltung durch das pädagogische Personal.

### 5.2.3 Pädagogische Gestaltung (Prozessqualität)

Die Interaktion (z. B. Begleitung, Beaufsichtigung und Anleitung) zwischen dem pädagogischen Personal und dem Kind stellt ein wesentliches Merkmal der Prozessqualität dar. Als weitere Kennzeichen gelten nach Tietze (2008) Aktivitäten (z. B. künstlerisches Gestalten und Bewegung), sprachliche und kognitive Anregungen (z. B. Bücher und Bilder), Betreuung und Pflege der Kinder (z. B. Ruhe- und Schlafpausen), Strukturierung der pädagogischen Arbeit (z. B. Tagesablauf und Gruppenstruktur), Zusammenarbeit zwischen Eltern und dem pädagogischen Personal (z. B. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse) sowie Platz und Ausstattung (z. B. Innen- und Außenraumgestaltung) (vgl. Tietze, 2008, S. 30).

## Pädagogisches Personal

Zentraler Wirkfaktor des didaktischen Vorgehens ist das pädagogische Personal, als Subjekt, d. h. als Einzelperson sowie als pädagogisches Team betrachtet. Untersuchungen zur guten Lehrperson haben in der Schulforschung eine lange Tradition. Für den Lehrerberuf gilt exemplarisch, dass gute Lehrpersonen sowohl über fachliches als auch über fachdidaktisches Wissen, d. h. flexibles und bewegliches Wissen, verfügen sollen. Pädagogische Fachkräfte der Frühpädagogik müssen sich mit steigenden fachlichen Ansprüchen, z. B. individuelles und altersadäquates Lernen, sowie gesellschaftlichen Erwartungen, z. B. Abbau sozialer Ungleichheiten, auseinandersetzen.

„Das Wahrnehmen und die Berücksichtigung von individueller, sozialer, kultureller und geschlechtlicher Differenz ist Ausgangspunkt für Bildungsprozesse, die geeignet sind, besondere Stärken der Kinder sowie ihren biografisch erworbenen Erfahrungsschatz zu unterstützen und zu entfalten, sowie mögliche Benachteiligungen auszugleichen“ (Schäfer, 2007, S. 133).

Im Elementarbereich ist die Zusammensetzung von Wissen, Einstellungen, Überzeugungen und Erziehungszielen, die sich in Handlungen des frühpädagogischen Personals äußern – im Hinblick auf die Bildung und Entwicklung von Kindern –, nicht hinreichend erforscht (vgl. Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 8). Professionalisierungsmaßnahmen zielen darauf ab, theoretische Kenntnisse in die Berufspraxis zu transferieren und am professionellen, handelnden, reflektiven Selbst zu arbeiten. Fachkräfte der Frühpädagogik bedürfen nach Hogrebe, Schulz und Böttcher (2012) vertiefter Kenntnisse „über Erziehungs- und Bildungstheorien sowie entwicklungspsychologische, kognitions- und sozialwissenschaftliche Modelle“. Das theoretische Wissen und die Folgen für das praktische Handeln verhelfen ihnen dazu, „die Relevanz und Anwendbarkeit des Handlungsplans zu überprüfen und/oder ggf. die Handlungsmuster, die in Theorien und Konzepten eingebettet sind, kritisch zu hinterfragen“ (Hogrebe et al., 2012, S. 21).

Mischo und Fröhlich-Gildhoff verweisen darauf, dass „sich viele Erzieherinnen bei der Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen in erheblichem Ausmaß an ihren vorberuflich erworbenen Erfahrungen und ‚subjektiven Theorien‘, die durch die Ausbildung offenbar nicht hinreichend in Frage gestellt würden“, orientieren (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 7). Eigene biografische Erfahrungen, persönliche Einstellungen und Haltungen gelten als bedeutende Dimension. Die Gestaltung von Bildungsprozessen hängt von der Persönlichkeit der Fachkraft, z. B. ihrer Offenheit, Neugier, Experimentierfreude, ab. Dies zeigt sich beispielsweise im Aufsuchen und Arbeiten in und an unterschiedlichen Settings, innovativer Themen und funktionaler Materialien.

„Fachkräfte stellen in der Regel nichts bereit, was sie selbst als gefährlich, schmutzig oder eklig empfinden, schränken damit aber möglicherweise den Erfahrungsraum der Kinder ein“ (Schelle, 2011, S. 32 f.).

Ebenso plädiert Schäfer dafür, dass das pädagogische Personal eigene biografische Erfahrungen, erlernte Muster und entwickelte Haltungen kritisch reflektiert.

„Will man pädagogisches Verhalten professionalisieren, also an wissenschaftlich reflektierten Vorstellungen ausrichten, dann muss man nicht nur das Wissen, sondern auch diese internalisierte Alltagspädagogik verändern“ (Schäfer, 2010, S. 39).

## Interaktionsverhalten

Weiter betonen Mischo und Fröhlich-Gildhoff (2011) mit Bezug auf Fthenakis und Tietze „das Interaktionsverhalten des pädagogischen Personals als der zentrale Einfluss- und Wirkfaktor im pädagogischen Kontext“ (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 8). Entsprechend dem eigenen Bildungs- und Berufsverständnis und den institutionellen Möglichkeiten interagiert und handelt das pädagogische Personal. Schelle (2011) bezieht sich auf eine Beobachtungsstudie von König aus dem Jahr 2009, wonach Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind häufig als Handlungsanweisungen fungieren.

„Trotz der vorherrschenden Ansicht, dass Kinder ‚Akteure ihrer Entwicklung‘ seien, die ihre Entwicklung selbstbestimmt vorantreiben, setzten pädagogische Fachkräfte als häufigste Interaktionsmuster die ‚Handlungsanweisung‘ ein“ (Schelle, 2011, S. 15).

Sie bezeichnen den Kindergarten drastisch als „unkreativen Interaktionsraum“. Mischo und Fröhlich-Gildhoff (2011) verweisen darauf, dass die Entwicklung von Professionalität meist mit dem Besuch institutionalisierter Aus- und Fortbildungen beginnt, sich in der Nutzung und Umsetzung fortführt, von individuellen Einstellungen, Überzeugungen und Fähigkeiten abhängt und sich im sozialen Kontext verwirklicht (vgl. Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 6). Das Modell veranschaulicht, wie professionelle Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte entwickelt und erforscht werden können. Die Ergebnisse der OECD-Studie Starting Strong weisen darauf hin, dass „eine spezialisierte Aus- und Weiterbildung des Personals stark mit stabilen, einfühlsamen und anregenden Erzieher-Kinder-Interaktionen korreliert“ (Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 16).





Abb. 14: Rahmenmodell empirischer Professionalisierungsforschung (nach Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 6)

In Kapitel 5.1 wurde ausführlich auf verschiedene Bildungsverständnisse und damit verbundene didaktische Vorgehensweisen, d. h. pädagogische Leitidee, Ziele, Inhalte und Methoden der Arbeit in Kindertageseinrichtungen eingegangen. Die Verständnisse von frühkindlicher Bildung als Selbstbildung oder als Ko-Konstruktion müssen nicht zwingend trennscharf abgrenzend einander gegenübergestellt werden. Schnittmengen finden sich in dem gemeinsamen Verständnis von Bildung als eigentätigem Prozess des Individuums, das sich aus der Interaktion mit anderen begründet.

### Didaktische Ausrichtung

Liegle (2013) empfiehlt eine Pädagogik bzw. Didaktik der indirekten Erziehung, des Vorbilds und des Dialogs:

„– Pädagogik/Didaktik der indirekten Erziehung: Sie betont die Rolle der Erzieherin als Regisseurin einer anregenden Umwelt und setzt auf die Wirksamkeit jener Bildungsprozesse, die aus den vielfältigen Formen der Selbsttätigkeit der Kinder (Spiel, ‚Arbeit‘, Malen, Musik, Tanz, Experimente etc.) hervorgehen. (...)“

– Pädagogik/Didaktik des Vorbilds: Sie betont auf Seiten der Erzieherin die Bedeutung von Selbstbeobachtung und Selbsterziehung und auf Seiten der Kinder das Lernen durch Nachahmung und Identifizierung. (...)“

– Pädagogik/Didaktik des Dialogs: Sie betont die Bedeutung des einfühlsamen und verantwortungsvollen Umgangs zwischen Erzieherin(nen) und Kind(ern) für die Unterstützung und Anregung von Bildungsprozessen und setzt auf vielfältigen Formen des kommunikativen, pädagogischen Handelns, wie z. B. Aufforderung zur Selbsttätigkeit, Zeigen, Üben oder die Auswertung von Projekten“ (Liegle, 2013, S. 59 f.).

Pädagogische Fachkräfte gestalten demnach eine anregende Umgebung, beteiligen sich als Vorbilder an einer angenehmen Atmosphäre und unterstützen Kinder in ihren Erkundungen und Erlebnissen. Nach Auffassung von Schäfer besteht die wesentliche Aufgabe des pädagogischen Personals nicht darin, „den Kindern dies oder jenes beizubringen, sondern sie darin zu unterstützen, sich ein Fundament an Erfahrungen zu schaffen, das sie für das Leben in dieser Gesellschaft benötigen“ (Schäfer, 2010, S. 38). Viernickel (2007) argumentiert gleichsam und meint, dass pädagogischen Fachkräften in frühkindlichen Bildungsprozessen primär die Aufgabe zukommt, die „Selbstbildungspotenziale der Kinder durch eine angemessene und überlegte Gestaltung der Umwelt und durch das Aufgreifen und Erweitern der kindlichen Themen zu unterstützen und herauszufordern“ (Viernickel, 2007, S. 38).

Liegle (2013) resümiert:

„Erzieherinnen haben die professionelle Aufgabe, die räumliche und sächliche, inhaltliche und zeitliche Umwelt der Tageseinrichtung vorzubereiten, zu inszenieren und zu gestalten und dabei die Möglichkeiten der Eigeninitiative, Wahl und Mitgestaltung auf Seiten der Kinder zu berücksichtigen“ (Liegle, 2013, S. 150 f.).

Seinem Verständnis nach sind Erzieherinnen und Erzieher Teil der unmittelbaren und wirksamen kindlichen Umgebung der Kindertageseinrichtung. Verschiedene Dimensionen dieser Umgebung wirken auf die frühkindliche Erziehung und Bildung. Dazu zählen u. a. die räumliche Dimension, wonach die gesamte Kindertageseinrichtung als Lernort zu verstehen ist, die sächliche Dimension, wonach die gesamte Ausstattung der Kindertageseinrichtung Aufforderung zu Bildung ist, die zeitliche Dimension, wonach die gesamte Zeit in der Kindertageseinrichtung Lernzeit ist, und die inhaltliche Dimension, die „Aneignung der Welt geschieht in der aktiven Auseinandersetzung des Kindes bzw. der Kindergruppen mit den Phänomenen der Kultur und Natur“ (Liegle, 2013, S. 150).

Das Deutsche Jugendinstitut hat im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) eine Expertise herausgegeben, die die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess facettenreich beleuchtet. Den Darstellungen der Autorin Schelle (2011) nach sind sensitiv und responsiv handelnde Fachkräfte für den frühkindlichen Bildungsprozess empfehlenswert. Sie verhalten sich empathisch, ermutigen Kinder dazu, ihre Umwelt aktiv zu erkunden und im Rahmen der kindlichen Möglichkeiten Neues zu erfahren. Responsive Fachkräfte geben dem Kind die Gelegenheit, Ideen und Gefühle zu erleben und auszudrücken. Sensitive Fachkräfte handeln einfühlsam, unterstützend und beobachten die Verfassung des Kindes (vgl. Schelle, 2011, S. 22). Nach Becker-Stoll sind pädagogische Fachkräfte maßgeblich für die Atmosphäre in der Kindertageseinrichtung verantwortlich. Sie tragen dazu bei, dass „es ruhig und entspannt ist. Dass keine Kinder

weinen, ohne getröstet zu werden. Die Kinder werden angelächelt. Und wenn ein Kind vormittags müde wird und eine Pause braucht, kriegt es die auch. Wenn eine fröhliche und angenehme Atmosphäre herrscht (...)“. Weiter empfiehlt sie: „Je mehr es den Mitarbeitern gelingt, auf die individuellen Bedürfnisse der kleinen Kinder liebevoll und prompt und angemessen zu reagieren, desto besser ist die Einrichtung“ (Schaaf, 2014, S. 2). Die Autoren der OECD-Studie Starting Strong argumentieren gleichsam, dass die höhere Qualifikation des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen an eine bessere kindliche Entwicklung geknüpft ist. Die Qualifikation an sich stellt jedoch nicht den prägnanten Einflussfaktor dar, sondern die Fähigkeiten des pädagogischen Personals.

„Vielmehr kommt es auf die Fähigkeit der Mitarbeiter an, eine pädagogische Umgebung von hoher Qualität zu schaffen. Wesentlich dabei sind die Art und Weise, in der Mitarbeiter Kinder einbeziehen, Interaktionen mit und zwischen ihnen anregen sowie durch geeignete Formen der Unterstützung sie bei ihren Entwicklungsschritten begleiten und fördern“ (Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 16).

Nach Schelle (2011, S. 25) scheint es eine Schlüsselkompetenz der Fachkraft zu sein, so zu interagieren, dass „immer wieder die Balance zwischen Anregung und Eigenaktivität der Kinder im pädagogischen Alltag“ gefunden wird. Weiter verweist die Autorin auf die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte, die in den Bildungsplänen der Bundesländer formuliert sind. Als Arbeitsform des pädagogischen Settings wird die Projektarbeit favorisiert, die an der kindlichen Lebenswelt anknüpft. Das Vorgehen der Pädagoginnen und Pädagogen sollte geprägt sein von „emotionaler Wärme, Einfühlungsvermögen und auch Klarheit. Jede Fachkraft sollte eine individuelle Beziehung zu jedem Kind haben. Sie fördert die Eigenaktivität und achtet auf das Wohlbefinden des Kindes und soll darüber hinaus ihren eigenen Zugang zu den Bildungsbereichen reflektieren und beobachten“ (Schelle, 2011, S. 39).

### Inhaltliche Ausrichtung

Die Inhalte der didaktischen Arbeit bzw. die Bildungsbereiche sind in den Bildungsplänen der Bundesländer formuliert. Der von der Kultusministerkonferenz verabschiedete kollektive Rahmen stellt eine Einigung der Bundesländer über Prinzipien und Themenfelder der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen dar.

„Die inhaltlichen Förderschwerpunkte in den Rahmenplänen stehen nicht isoliert, sondern durchdringen sich gegenseitig. (...) Die pädagogische Praxis muss diese Verbindung und gegenseitige Durchdringung der Felder wahren und gezielt gestalten“ (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 3).

Zu den gemeinsam vereinbarten Bildungsbereichen, in denen Bildungsmöglichkeiten der Kinder beachtet und gefördert werden sollen, zählen:

- Sprache Schrift, Kommunikation

Sprachbildung und -förderung zielen u. a. darauf ab, dass das Kind dazu befähigt ist, sein Denken sinnvoll und differenziert auszudrücken.

- Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung

Die Stärkung der Persönlichkeit des Kindes ist neben der Förderung von Kognition, Motivation, körperlicher Entwicklung und Gesundheit ein übergeordnetes Ziel.

- Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik

Das Interesse der Kinder am Experimentieren und Beobachten soll gestärkt werden. Im Zusammenhang mit dem entwicklungsgemäßen Umgang mit Zahlen, Mengen und geometrischen Formen ist auch die Vermittlung des Umgangs mit (informations)technischen Geräten erstrebenswert.

- Musische Bildung/Umgang mit Medien

Die Förderung von Fantasie und Kreativität auf der Grundlage von ästhetischer Bildung, musikalischer Früherziehung und künstlerischem Gestalten ist umzusetzen. Im Hinblick auf die zu erwerbende Medienkompetenz stellt ein Ziel die zweckbestimmte und kreative Mediennutzung dar.

- Körper, Bewegung, Gesundheit

Ziel ist es, Kinder dafür zu sensibilisieren, Verantwortung für das eigene körperliche Wohlbefinden und die Gesundheit zu übernehmen. Folglich spielt dabei Bewegung eine überragende Rolle. Über Bewegung kann zudem die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes gefördert werden. Die gesundheitliche Bildung kann auf der Grundlage von Kooperationen mit Partnern und Eltern einen erhöhten Stellenwert erfahren.

- Natur und kulturelle Umwelten

Umweltbildung umfasst u. a. Naturbegegnungen, gesundheitliche Aspekte, Werthaltungen sowie Freizeit- und Konsumverhalten. Begegnungen mit der Natur bieten Berührungspunkte mit verschiedenen kulturellen Umwelten und vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004, S. 4 f.).

Die Darstellungen zeigen, dass das pädagogische Personal in der Kindertageseinrichtung – innerhalb bildungspolitischer, gesellschaftlicher, institutioneller Rahmenbedingungen – entsprechend seinem persönlichen Bildungs- und Berufsverständnis handelt. Bestenfalls weiß die Fachkraft um die Bedeutung ihrer eigenen Bildungsbiografie für ihre Arbeit mit den Kindern, reflektiert eigene Erfahrungen und zieht Rückschlüsse auf das eigene Interaktionsverhalten. Es lässt sich ein Veränderungsprozess dahingehend erkennen, dass die Erwartungen an den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, die Bildungspläne der Bundesländer, die Diskussion über frühkindliche Bildungskräfte und die Rolle und Aufgaben von Fachkräften gestiegen sind und hohe Anforderungen für das pädagogische Personal darstellen. Das pädagogische Personal ist maßgeblich an der Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen beteiligt, wie die folgenden Erläuterungen zusammenfassen.

### 5.2.4 Resümee und Ausblick

In den letzten Jahren ist der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen verstärkt in das Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Ebenso wird – nach dem schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei der internationalen PISA-Studie – die Bedeutung der ersten Bildungsjahre vehement betont. Damit einher geht die Debatte um das Bildungs- und Lernverständnis früher Kindheit, die mitunter kontrovers diskutiert wird. Die Entwicklungen in FBBE können als Hin und Her zwischen sozialpädagogischem und schulpädagogischem Einfluss erfasst werden. Unterschiedliche Funktionen und Aufgaben werden der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und ihren Akteuren aus Bildungspolitik, Wissenschaft, Bund, Land, Kommune, Trägern, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Elternschaft zugetragen. Aktuell ist ein quantitativer Ausbau von Betreuungsplätzen – insbesondere für Kinder unter drei Jahren – zu verzeichnen. Fabienne Becker-Stoll vom Staatsinstitut für Frühpädagogik aus München äußert: „Wir haben eine Riesenanstrengung gemacht, die Plätze auszubauen. Jetzt müssen wir uns doppelt so sehr anstrengen, um die Qualität weiterzuentwickeln und zu sichern“ (Schaaf, 2014, S. 2).

Die Autoren der OECD-Studie *Starting Strong III* machen darauf aufmerksam, dass an den Sektor der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung viele Erwartungen gebunden sind, diese jedoch maßgeblich von der Qualität der Angebote abhängen.

„Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) wird heute mit vielen Erwartungen verknüpft und als gewinnbringend angesehen – für Kinder, Eltern und die Gesellschaft als Ganzes. Welche Wirkungen sie entfalten, hängt jedoch von der Qualität der Angebote ab“ (Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 13).

Die Analyse der PISA-Ergebnisse verdeutlicht, dass 15-Jährige, die mindestens ein Jahr eine Kindertageseinrichtung besuchten, bessere schulische Leistungen erbringen als Schülerinnen und Schüler, die keine frühkindliche Einrichtung besuchten. Andere Studien zeigen, dass sich der Besuch frühkindlicher Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen positiv auf die soziale und kognitive Entwicklung auswirkt (vgl. Forum Menschenrechte [Hg.], 2011, S. 27). Ebenso meint Becker-Stoll, dass ab zwei Jahren alle Kinder vom regelmäßigen Kontakt zu anderen Kindern profitieren (vgl. Schaaf, 2014, S. 3). Analysen der IGLU-Studie ergeben, dass Schulleistungen bei Viertklässlern, die über ein Jahr eine Kindertageseinrichtung besucht haben, höher ausfielen als bei anderen Kindern. Zudem sinkt mit der Dauer eines Kindergartenbesuchs die Wahrscheinlichkeit, eine Hauptschule zu besuchen (vgl. Tietze, 2008, S. 23). Schmidt verdeutlicht die positiven Effekte des Kindergartenbesuchs. Dieser wirkt sich förderlich auf spätere Schulleistungen und auf soziale Handlungen und Interaktionen in der Gruppe der Gleichaltrigen aus.

„Unwidersprochen ist die Tatsache, dass der Kindergartenbesuch sowohl eine fördernde Wirkung auf spätere Schulleistungen ausübt, als auch soziale Handlungsqualifikationen für Peer-Interaktionen vermittelt“ (Schmidt, 2003).

Unter Berücksichtigung von Forschungsergebnissen des nationalen und internationalen Raums zeigt sich, dass frühkindliche Bildung und Betreuung die Bildungschancen des einzelnen Kindes verbessern und das Fundament einer erfolgreichen Bildungsbiografie darstellt.

Diese Aussagen sind zum Teil sehr allgemein gehalten und lassen keine Kenntnisse u. a. über die Beschaffenheit, Altersstruktur und Arbeit von Kindertageseinrichtungen zu. Weiter wird auf die gravierenden Effekte der pädagogischen Qualität der Familie verwiesen. Andere Studien betonen, dass „Bildungs- und Entwicklungsunterschiede – im sprachlichen, kognitiv-schulleistungsbezogenen, sozialen Bereich – von bis zu einem Jahr bei Kindergartenkindern auf die Qualitätsunterschiede in den Einrichtungen zurückgeführt werden können“ (Tietze, 2008, S. 24). Laut Becker-Stoll gibt es in Deutschland „eine immense Varianz in der pädagogischen Qualität – zum Teil in derselben Einrichtung“ (Schaaf, 2014, S. 4).

In NUBBEK (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit) werden die Qualitätsmerkmale der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen umfassend erforscht. Die Untersuchung beruht auf Fragebogenerhebungen und Interviews zu Merkmalen der Struktur- und Orientierungsqualität sowie auf Beobachtungen der pädagogischen Prozessqualität u. a. anhand der Integrierten Qualitäts-Skala (IQS). Die Ergebnisse zeigen, dass eine bemerkenswerte Variabilität in den Rahmenbedingungen zwischen einzelnen Betreuungsformen und Heterogenität innerhalb der Betreuungsformen bestehen. Die Prozessqualität erweist sich in circa 80 Prozent der außerfamiliären Betreuungsformen in der Zone mittlerer Qualität. Unzureichende pädagogische Prozessqualität wird in mehr als 10 Prozent der Fälle erfasst, gute Qualität dagegen in weniger als 10 Prozent der Betreuungsformen. Kinder, die in altersgemischten Gruppen betreut werden, erfahren eine niedrigere Prozessqualität als Kinder in altershomogenen Gruppen. Die Prozessqualität wird begünstigt, wenn viele Erzieherinnen mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen (Extraversion) in der Einrichtung tätig sind, ebenso wenn weniger Kinder mit Migrationshintergrund in einer Gruppe sind und wenn für Kinder im Kindergartenalter (d. h. Drei-Viertel- bis Sechsjährige) offene Gruppenarbeit praktiziert wird (vgl. Tietze et al., 2013, S. 8). Zudem verweisen die Autoren darauf, dass sich die pädagogische Prozessqualität, verglichen mit den erhobenen Daten der 1990er-Jahre, nicht verändert hat. Sie formulieren weiter, dass die Qualität pädagogischer Prozesse in den Einrichtungen unbefriedigend ist und verbessert werden sollte. Zum Zusammenhang von Prozess- und Orientierungs- sowie Strukturqualität resümieren sie:

„Der substanzielle Zusammenhang der Prozessqualität mit vorangehenden Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität macht deutlich, dass Verbesserungen nicht nur durch direkte Interventionen auf Handlungsebene, sondern auch indirekt über die Verbesserung der Rahmenbedingungen angestrebt werden können. Es gibt allerdings dabei nicht eine einzelne Rahmenbedingung und damit keinen Königsweg (z. B. Erzieher-Kind-Schlüssel), über den die Qualität pädagogischer Prozesse allein angehoben werden kann. Politisch gewollte Verbesserungen auf der Ebene vorgelagerter Bedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität benötigen eine evidenzbasierte Neujustierung mehrerer Stellschrauben“ (Tietze et al., 2013, S. 14).

Der Professionalisierung des pädagogischen Personals wird eine hohe Bedeutung beigemessen und erhöht die Wahrscheinlichkeit, breit angelegte Qualitätsziele – z. B. im kognitiven und sozial-emotionalen Bereich – in der Bildung, Betreuung und Erziehung zu erreichen.

„Besser ausgebildetes frühpädagogisches Personal mit entsprechenden Qualifikationen kann aufgrund eines größeren Sprachschatzes, einer höheren Problemlösekompetenz und einer höheren Kompetenz bei der Planung von individueller Bildungsförderung zu besseren kognitiven Leistungen bei Kindern führen. (...). Die Ausbildung von Pädagogen bzw. Erziehern steht in einem engen Zusammenhang mit beständigen, einfühlsamen und anregenden Interaktionen zwischen Fachkraft und Kindern. Qualifiziertes Personal ist eher in der Lage, sich mit Kindern auf eine stimulierende, warmherzige und unterstützende Art und Weise auseinanderzusetzen und damit ihre soziale und emotionale Entwicklung positiv zu beeinflussen“ (Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 32).

Carle und Wenzel (2007) resümieren, dass für Deutschland im System der Frühen Bildung ein jahrzehntelanger Rückstand auszumachen ist. Dies spiegelt sich darin wider, dass

- die Ausbildung des Personals für Kindergärten immer noch – bis auf wenige Studiengänge – auf Fachschulniveau erfolgt,
- es kein nationales System der Qualitätssicherung gibt,
- sich die Bildungspläne für den frühkindlichen Bereich gravierend unterscheiden,
- es zu wenig Ganztagsplätze gibt, insbesondere für Kinder unter drei Jahren fehlen Kindertagesplätze (vgl. Carle et al., 2007, S. 19).

Zwar sind sich Bund und Länder darüber einig, dass die Quantität und Qualität der frühkindlichen Bildungsangebote gesteigert werden muss. Die Finanzierung dieser geplanten Verbesserungen ist jedoch verbesserungswürdig. Ebenso plädiert Becker-Stoll dafür, auf einheitliche Standards zu setzen:

„Die Finanzierung der frühkindlichen Bildung muss auf dasselbe Gleis wie die Schulbildung, nämlich auf Länderebene, geregelt werden. Bisher hängt es zu stark an den Kommunen. In welcher Stadt ein Kind gerade lebt, entscheidet, wie gut die finanzielle Absicherung und damit die Rahmenbedingungen der Kitas sind. Dann brauchen die Verantwortlichen in den Einrichtungen eine akademische Ausbildung, weil diese Bildungsarbeit mit den kleinen Kindern so komplex ist. Und wir brauchen eine einheitliche Gesetzgebung, am besten auf Bundesebene, welche Standards nicht unterschritten werden dürfen. Dazu gehört auch eine fortlaufende Qualitätsüberprüfung. Und Transparenz. Damit Eltern genau wissen, wo läuft was wie gut“ (Schaaf, 2014, S. 5).

Es wird deutlich, dass sich das deutsche Früherziehungs- und Bildungssystem im Umbruch befindet und Nachholbedarf zu verzeichnen ist, sowohl im quantitativen Bereich als auch unter Berücksichtigung der Qualitätsmerkmale. „Von einer qualitativ guten Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter erwarten wir positive Impulse für das Wohlbefinden und die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Kindern und für ihre Bildungskarriere bis weit ins Schul- und Jugendalter, ja bis ins Erwachsenenalter hinein“ (Tietze et al., 2013, S. 3). Unkenntnisse, Unsicherheiten und Umstrukturierungen im frühkindlichen Bereich sind gegenwärtig zu erkennen, was sich z. B. in der Einführung und Auflösung von Sprachtests, in der Überarbeitung von Bildungs- und Erziehungsplänen und in den Akademisierungstendenzen des pädagogischen Personals widerspiegelt.

An dieser Stelle erscheint es hilfreich, den Blick auf den internationalen Raum (hier Norwegen) zu richten und nach Handlungsalternativen und -perspektiven insbesondere im Bildungsbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ zu suchen. Ziel ist es, Erfahrungen und Konzepte anderer Länder zu rezipieren und auf ihre Übertragbarkeit für das deutsche System hin zu reflektieren.

### **5.3 Frühkindliche Bildung im internationalen Raum**

Die öffentliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kleinkindern entwickelt sich im internationalen Raum verschieden und erfährt unterschiedliche politisch-gesellschaftliche Aufmerksamkeit. Die Potenziale einer interkulturell betrachteten Kindheitsforschung können darin liegen, den Ethnozentrismus in Alltag und Wissenschaft zu bewältigen, Stereotype zu überwinden und zukunftsweisende Planungsmodelle zu entwickeln (vgl. Brandl-Bredenbeck, 2008, S. 428). Kulturvergleichende Ansätze können Gemeinsamkeiten und länderspezifische Besonderheiten hervorheben. Sie fragen nach den Herausforderungen einzelner Länder in einem bestimmten Politikfeld, nach Strategien, Herausforderungen und Optionen, die im Kontext des eigenen Landes tragfähig sein können (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 22).

Um internationale Vergleiche zu beschreiben, verlangt es den fokussierten Blick auf kulturell spezifische Rahmenbedingungen in den zu untersuchenden Ländern. Im Folgenden richten sich die Erläuterungen zunächst vorrangig auf den europäischen Raum „einer europäischen Kultur, die sich durch eine einzigartige Mischung von Diversität und Einheit“ (Seebauer, 2009, S. 7) auszeichnet, ehe weitere Spezifizierungen vorgenommen werden.

Dem Themenbereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung wurde in einigen Ländern bereits vor großen international vergleichenden Studien (PISA) eine hohe Bedeutung beigemessen. Gegenwärtig sind mitunter Umbrüche in Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssystemen zu erkennen,



die insbesondere im Zusammenhang mit der demografischen Entwicklung und der Zunahme und Bekämpfung sozialer Ungleichheiten zu bedeutsamen Themen avancieren. Die Autoren der Studie Starting Strong verweisen auf Forschungsergebnisse, wonach öffentliche frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung viele Begünstigungen involviert. Dazu zählen u. a.

- soziale und ökonomische Vorteile,
- größeres Wohlbefinden von Kindern und bessere Lernerfahrungen als Grundlage für lebenslanges Lernen,
- Chancengleichheit und Verringerung von Armut.

Politik und Öffentlichkeit reagieren insofern, als dass Maßnahmen zur Verbesserung und öffentliche Investitionen in diesen Sektor gestiegen sind, u. a. um

- Eltern und Familien zu unterstützen und so die Erwerbstätigkeit von Frauen zu steigern,
- Bildungsbenachteiligungen und Kinderarmut zu bekämpfen (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 23).

Die Autoren verdeutlichen ferner, dass die Vorteile und Chancen von der Qualität der Angebote abhängen und ein quantitativer Ausbau nicht ausreicht. Eine langfristig geringe Qualität der Kindertageseinrichtung kann negative Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 13).

Um die genannten Ziele und Funktionen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung zu erreichen, bedarf es einer guten Qualität der pädagogischen Praxis. Viele OECD-Länder haben in den vergangenen Jahren Maßnahmen verwirklicht, um die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu verbessern. Dabei lässt sich erkennen, dass die Länder unterschiedlich auf die Herausforderungen zur Förderung von Qualität reagieren. In der Verwirklichung spezifischer Interventionen befinden sich die Länder zudem auf verschiedenen Entwicklungsstufen. Die verfolgten Strategien lassen sich in fünf Bereiche gliedern:

1. Qualitätsziele und gesetzliche Regelungen festlegen,  
d. h. Festlegung gesetzlicher Direktiven und Mindeststandards, um z. B. die Gesundheit und Sicherheit von Kindern zu gewährleisten;
2. Curricula und Standards konzipieren und umsetzen,  
d. h. den verantwortlichen Fachkräften und Eltern Leitlinien zu übermitteln und Qualitätsstandards zu sichern;
3. Qualifikationen, Fortbildungen und Arbeitsbedingungen verbessern,  
d. h. die Fähigkeiten und Arbeitsbedingungen qualifizierter Mitarbeiter zu begünstigen, um für eine hochwertige pädagogische Umgebung zu sorgen;
4. Familien und Gemeinwesen einbeziehen,  
d. h. eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zu pflegen und im sozialen Netzwerk gemeinsam zu wirken;

5. Datenerhebung, Forschung und Monitoring fördern, d. h. auf die Erhebung von Fakten, Tendenzen und Nachweisen zu setzen, um den Zugang zu qualitativ hochwertiger frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung zu verstehen und zu verbessern.

(vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 20 ff.)

Die vorausgegangenen Analysen zeigen, dass in Deutschland die Qualität der öffentlichen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung unzureichend ist. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler plädieren dafür, Gesetze zur Sicherung von Qualitätsstandards auf Bundesebene zu verabschieden, öffentliche Investitionen durch die Länder zu steigern, die Akademisierung des pädagogischen Personals auszubauen, die Elternarbeit zu stärken und regelmäßige und flächendeckende Qualitätsüberprüfungen einzurichten.

Die nordischen Länder sind Deutschland in der Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen zur Verbesserung der pädagogischen Qualität FBBE weit voraus. Gleichsam orientiert sich Deutschland an den skandinavischen Ländern bezüglich des Rechtsanspruchs aller Kinder auf einen öffentlichen Platz zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Wie dargestellt, wurde in Deutschland zum August 2013 eine Garantie der Teilzeitbetreuung für Kleinkinder wirksam. Seils und Klein (2013, S. 598) verweisen darauf, dass ein solcher Rechtsanspruch für Kinder dieses Alters sonst nur in den skandinavischen Wohlfahrtsstaaten – meist in Ganztagsbetreuung – existiert, die für ihre sozialen Dienstleistungen bekannt sind. Das skandinavische System der Frühpädagogik wird folgend erläutert. Unterschiedliche Systemmerkmale mit partiellen Gemeinsamkeiten bieten Anregungen für das deutsche System.

### **5.3.1 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in den skandinavischen Ländern**

Skandinavien wird im engeren Sinne als skandinavische Halbinsel mit den darauf liegenden Ländern Norwegen und Schweden verstanden. In einem umfangreicheren Sinn werden kontextabhängig auch Dänemark, Finnland, Island und die Färöer hinzugezählt. Im Folgenden werden die ausgewählten nordischen Länder Dänemark, Finnland, Schweden und Norwegen hinsichtlich des frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems genauer betrachtet. Gesellschaftlich-kulturelle Rahmenbedingungen, demografische Entwicklungen, bildungspolitische Maßnahmen bezüglich der Teilhabe, Finanzierung, Qualität der Frühpädagogik werden dargestellt. Der Blick richtet sich insbesondere auf die Gemeinsamkeiten; individuelle Entwicklungen und Trends werden mitunter vernachlässigt.

## Gesellschaftlich-kultureller Rahmen

Die skandinavischen Länder gelten als sogenannte Wohlfahrtsländer, die hohe Investitionen in den Bildungs- und Sozialbereich tätigen. Die pädagogische Arbeit in den Institutionen ist durch nationale Gesetzgebungen und Leitlinien sowie kommunales Engagement geprägt. Die operativen Zuständigkeiten sind dezentralisiert und liegen in der kommunalen Verantwortung.

„Sie unterliegen einer Zielsteuerung, können jedoch operativ selbstständig agieren“ (Heintze, 2007, S. 74).

In einigen Ländern wie z. B. Schweden sind Tageseinrichtungen für Kinder dem Bildungsministerium unterstellt, in anderen dem Ministerium für Gesundheit und Soziales. Oberhuemer klärt auf, dass in den nordischen Ländern die Systeme der Kindertageseinrichtung für Kinder bis zu einem Alter von sechs/sieben Jahren vollständig integriert sind: „In ihnen existieren ein zuständiges Ministerium, gleiche Finanzierungsmodalitäten für alle Einrichtungsformen und gleiche Personalstrukturen“ (Oberhuemer, 2012, S. 12; Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013). Skandinavische Länder mit sozialpädagogischem Erbe betrachten den Zeitraum des Kindergartenbesuchs als allgemeine Vorbereitung auf das Leben und als Ausgangspunkt für ein lebenslanges Lernen (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2006b, S. 3). Das Kindergartenwesen Skandinaviens orientiert sich in seiner pädagogischen Entwicklung an den Grundsätzen Fröbels.

Investitionen und Engagement in den quantitativen und qualitativen Ausbau der öffentlichen Kleinkindbetreuung verfügen über eine gewisse Tradition. In Schweden begann der Ausbau bereits in den 1970er-Jahren. 1995 sind die Kommunen per Gesetz dazu verpflichtet worden, „Kindern mit studierenden, arbeitenden, arbeitslosen oder bedürftigen Eltern innerhalb von drei oder vier Monaten Betreuungsplätze anzubieten. Etwa zehn Jahre später waren fast alle Kommunen dazu auch tatsächlich in der Lage. Die Betreuung erfolgt überwiegend ganztags“ (Seils & Klein, 2013, S. 599).

Deutschland resp. Nordrhein-Westfalen, orientiert sich in gewisser Weise an der „gemeinsamen Kindergartentradition“ und der zentralen Rolle des Spielens der skandinavischen Länder. Der Ausbau der Kindertagesplätze (halbtags) wird angestrebt, ist jedoch gegenwärtig nicht flächendeckend umsetzbar (vgl. Seils & Klein, 2013, S. 604).

## Demografische Entwicklungen

Anders als Deutschland (siehe Kap. 3) verfügen die skandinavischen Länder über eine höhere Fertilitätsrate, eine höhere Quote der Frauenerwerbstätigkeit, geringere Kinderarmut sowie eine geringere Verknüpfung des Bildungserfolgs mit der sozialen Herkunft.

Bereits seit dem Jahrtausendwechsel ist die Geburtenrate in Deutschland auf einem relativ konstanten Niveau von 1,36 Kindern pro Frau. In den skandinavischen Ländern ist ein Anstieg zu verzeichnen und die durchschnittliche Geburtenquote liegt im Jahr 2008 bei 1,9 Kindern pro Frau.

*Tab. 11: Geburtenquote im Jahr 2009 (nach Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2010, S. 8).*

Deutschland	Dänemark	Finnland	Schweden	Norwegen
1,38	1,89	1,85	1,91	1,96

Ebenso übersteigt die Müttererwerbstätigenquote der skandinavischen Länder die von Deutschland. Diese liegt im Jahr 2009 bei Müttern mit Kindern unter 16 Jahren exemplarisch in Schweden bei 82,5 Prozent (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2010, S. 17). Die Daten des UNICEF-Berichts (2012) verdeutlichen, dass in Deutschland 8,5 Prozent der Kinder im Alter von 0 bis 17 Jahren in Haushalten mit einem Einkommen unterhalb der Hälfte des bundesweiten Medianeinkommens leben. In Norwegen trifft das für 6,1 Prozent der Kinder, in Finnland für 5,3 Prozent der Kinder zu (vgl. Unicef, 2012, S. 3).

## Bildungspolitische Maßnahmen

Bildung erfährt in den skandinavischen Ländern einen hohen gesellschaftlichen und politischen Stellenwert. Exemplarisch spiegelt sich dies in Finnland in der personellen und sächlichen Ausgestaltung der Institutionen wider.

„Die personelle und sächliche Ausstattung der vorschulischen Einrichtungen und der Schulen ist ungleich viel besser als in Deutschland (...). Die Kosten des Bildungswesens gelten als grundsätzlich unvermeidlich (...). Der Beruf des Lehrers ist angesehen“ (Freyman von, 2006, S. 51).

Der Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ist seit Jahrzehnten Teil der politischen Agenda.

„Kinderbetreuung stellt in Schweden traditionell einen der Ecksteine der schwedischen Familien- und Wohlfahrtspolitik dar. Ausgehend von der Verabschiedung eines umfassenden Entwicklungsprogramms für Familien in den 70er-Jahren, nimmt dieser Sektor auch heute noch einen bedeutenden Platz auf der politischen Ebene ein“ (Altgeld et al., 2009, S. 64).

Die Gewährleistung der Vollversorgung aller Kinder mit einem ganztägigen Kita-Platz ist das bildungspolitische Ziel, das bereits seit den 1970er/1980er-Jahren verfolgt wird. Einen gleichwertigen und bedarfsgerechten Zugang zu den Bildungs- und Betreuungsangeboten sowie eine hohe pädagogische Qualität der Angebote gilt es zu sichern (vgl. Altgeld et al., 2009, S. 65). Als

übergeordneter Grundsatz gilt, allen Kindern die gleichen Chancen und Voraussetzungen beim Lernen zu gewähren. In Finnland haben seit 1996 exemplarisch alle Kinder bis zum Schuleintritt einen Anspruch auf einen Betreuungsplatz (vgl. Karnatz, 2008, S. 32 ff.). In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die skandinavischen Länder – jedoch in unterschiedlichem Maße – Ziele einer Gleichstellungspolitik verfolgen. In Schweden wurde bereits 1974 das Elterngeld eingeführt. Anschließend wurden verpflichtende Mütter- und Vätermonate eingeführt. 1995 haben 80 Prozent der schwedischen Väter einen Teil der Elternzeit übernommen. Karnatz (2008) verdeutlicht, dass die Gleichstellung von Mann und Frau auf dem Arbeitsmarkt sehr gewissenhaft gefördert wird. Die gemeinsame Verantwortung für die Familie durch Mann und Frau soll gewährleistet sein. Durch öffentliche Finanzmittel wird in die Kinderbetreuung investiert. Der zeitlich begrenzte Elternurlaub wird vollständig vergütet (vgl. Karnatz, 2008, S. 86).

In einem gewissen Kontrast dazu steht das Betreuungsgeld, das in Finnland bereits 1985, anschließend auch in Norwegen und Schweden eingeführt wurde. Eltern bekommen eine finanzielle Zuwendung von circa 300 bis 400 Euro, wenn sie die staatlichen Kinderbetreuungsangebote nicht nutzen. Die Wissenschaftlerinnen Ellingsæter und Arnlaug aus Oslo betonen: „Sinkende beziehungsweise stagnierende Beschäftigungsquoten zeigen: Diese Regelungen führen dazu, dass die Frauen eher zu Hause bleiben“ (Ellingsæter & Arnlaug, 2007, S. 7).

## Teilhabe

Skandinavische Staaten verfügen über eine bedarfsdeckende und zumeist ganztägige Kleinkindbetreuung (vgl. Seils & Klein, 2013, S. 599).

In Schweden besuchen 83,4 Prozent der ein- bis fünfjährigen Kinder im Jahr 2005 eine vorschulische Kinderbetreuung. In neun von zehn Fällen besuchen Kinder mit sechs Jahren eine Vorschule, wobei die elterlichen Wünsche berücksichtigt werden sollen.

„Ein Betreuungsplatz soll Kindern innerhalb von drei Monaten nach Anmeldung verfügbar gemacht werden sowie die Wünsche und Bedarfe der Eltern hinsichtlich Form und zeitlichem Umfang berücksichtigen“ (Altgeld et al., 2009, S. 67).

In ländlichen Gebieten gibt es mehr Tagespflegeangebote als in städtischen Regionen. Eltern können ihre Kinder halb- oder ganztags in Kindertagesstätten, Kindergärten, offenen Kinder- und Elterntreffs oder in Horten unterbringen sowie das System der Familientagespflege in Anspruch nehmen. Flexible Betreuungszeiten beinhalten Abend-, Nacht- und Wochenendbetreuung, die jedoch nicht flächendeckend realisiert werden. In 52 Prozent aller schwedischen Kommunen werden Betreuungsangebote zu diesen Zeiten verwirklicht (Altgeld et al., 2009, S. 66 ff.).

Im Jahr 2005 besuchen in Dänemark 96 Prozent der drei- bis sechsjährigen Kinder eine Tageseinrichtung. Bei den unter Dreijährigen liegt die Quote bei

56 Prozent, in Finnland ist diese mit 33 Prozent noch geringer (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2008, S. 12).

## Finanzierung

Wie dargestellt investieren skandinavische Länder hohe Mittel in öffentliche Bildungszwecke. Die gesamten Bildungsausgaben werden zu einem Großteil durch staatliche Ausgaben, nur zu einem zu vernachlässigenden Anteil durch den Privatsektor gedeckt. Bock-Famulla (2014) klärt auf, dass 2010 durchschnittlich 0,6 Prozent des Bruttoinlandproduktes in den OECD-Ländern in FBBE ausgegeben wurde. Die OECD empfiehlt, 1 Prozent des Bruttoinlandproduktes in FBBE zu investieren. Der OECD-Bericht Bildung auf einen Blick (2013) verdeutlicht, wie viel Prozent des Bruttoinlandproduktes der einzelnen Länder in den Elementarbereich für Kinder ab 3 Jahren investiert wurde. Die Unterschiede zwischen Deutschland und Skandinavien sind, mit Ausnahme von Schweden, zu diesem Zeitpunkt marginal. Die Tabelle zeigt zudem die Ausgaben in Prozent aller Bildungsbereiche zusammengefasst.

*Tab. 12: Bildungsausgaben in Prozent des Bruttoinlandproduktes (nach Organisation for Economic Cooperation and Development, 2013, S. 234)*

Land	Elementarbereich 3 - 6	Gesamte Bildungsbereiche
Dänemark	1,1	8,0
Finnland	0,4	6,5
Norwegen	0,5	7,6
Schweden	0,7	6,5

Die Autoren verdeutlichen weiter, dass einige Länder wie z. B. Schweden gezielt staatliche Zuschüsse eingeführt haben, um das Ziel einer größeren Inanspruchnahme und einer Ausweitung des FBBE-Angebots zu erreichen (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 75).

## Qualität

Als exemplarische Merkmale der Qualität von FBBE seien die curricularen Vorgaben, der Personalschlüssel und die Ausbildung des pädagogischen Personals dargestellt.

## Curricula

Im Jahr 1998 wurde in Dänemark die Zielsetzung für Kindertagesstätten im Gesetz über Soziales und Dienstleistungen verabschiedet. Darin ist z. B. die Förderung grundlegender Basiskompetenzen wie die Stärkung des Selbstvertrauens formuliert, verschiedene Lernbereiche werden benannt. Demokratische Werte, u. a. die Möglichkeit zur Mitbestimmung und Mitverantwortung werden ebenso berücksichtigt. Kurz gefasste Zielsetzungen werden durch eigene Bildungspläne der Einrichtungen ergänzt (vgl. Schachinger, 2007, S. 465). In Schweden zeigt sich ein ähnliches Bild. Die praktische Arbeit in der Einrichtung orientiert sich am nationalen Lehrplan für die Vorschule (für ein- bis fünfjährige Kinder). Die Institutionen sind verpflichtet, dem Lehrplan als zentralem Steuerungsdokument zu folgen. Neben dem nationalen Curriculum ist das schwedische Kinderbetreuungssystem durch lokale Steuerungsdokumente gekennzeichnet, die Freiräume gewähren.

„Diese Strategie erlaubt es, auf gemeinsamen verbindlichen Prinzipien aufbauend eine dezentrale Betreuungsstruktur zu schaffen, in der die Kommunen Spielräume bei der Gestaltung ihrer Arbeit haben“ (Altgeld et al., 2009, S. 74).

Das pädagogische Personal wird dazu angeleitet, Kindern durch den frühen und spielerischen Zugriff auf soziale und bildungsbezogene Themen die bestmöglichen Voraussetzungen für die Entwicklung und Grundlagen für die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen zu gewähren.

„Ausgehend von der natürlichen Neugier des Kindes und seinem Willen, die es umgebende Welt aktiv zu erforschen, soll die Vorschule die Kinder durch pädagogisch stimulierende Aktivitäten darin unterstützen, ihre Eigenaktivität und -kreativität zum Lernen einzusetzen und zu entwickeln“ (Altgeld et al., 2009, S. 75 f.).

Die Kommunen sowie die schulischen Einrichtungen sind zu jährlichen Qualitätsberichten verpflichtet. Diese dienen dem Dialog innerhalb der Einrichtung und zwischen Einrichtungen und Kommunen. Die Funktion besteht darin, Rechenschaft nach außen abzulegen und zur verstärkten Selbstreflexion innerhalb der Einrichtung anzuregen. Folglich dienen sie auch der Kommunikation zwischen pädagogischer Praxis und politischer Steuerung, um Handlungsbedarfe aufzudecken.

„Wissenschaftliche Sekundäranalysen und Qualitätsindikatoren aus quantitativen Übersichtsstudien wie Gruppengröße und Personalschlüssel geben ergänzende Informationen. Das Ineinandergreifen verschiedener Evaluationsebenen und -instrumente ergibt so ein von mehreren Seiten informiertes Bild des Qualitätszustands im Vorschulsektor“ (Altgeld et al., 2009, S. 78).

Die Autoren der OECD-Studie Starting Strong III verweisen darauf, dass das FBBE-System in Schweden seit den 1990er-Jahren den Zuständigkeiten des Bildungsministerium unterliegt, das den Bildungsauftrag stärkt. Zuvor wurde es als Teil der Familienpolitik Schwedens behandelt (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 66).

In Finnland und Norwegen gelten ebenso nationale Bildungspläne, die partiell durch regionale oder trägerspezifische Programme ergänzt werden. Die Entscheidungsbefugnisse sind in Finnland stärker auf die kommunale Ebene übertragen worden. Gesetzliche Regelungen – z. B. zum Zugang zu den FBBE-Einrichtungen, den pädagogischen Zielen, der Qualifikation des pädagogischen Personals, dem Personalschlüssel, den Elterngebühren – sind von tragender Bedeutung (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 84).

### Personalschlüssel

Moser (2012) stellt mit Bezug auf die OECD-Daten (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2006b) dar, dass die skandinavischen Länder über günstige Pädagogen-Kind-Relationen verfügen. Die skandinavischen Länder weisen durchschnittlich einen günstigeren Betreuungsschlüssel auf als Deutschland.

In Dänemark und Schweden gibt es keine gesetzlichen Regelungen. Die Anzahl der Kinder unter drei Jahren pro Fachkraft liegt durchschnittlich bei 1:3,3 und bei Kindern über drei Jahren bei 1:7,2. In Finnland bestehen nationale Vorgaben, die für Kinder unter drei Jahren ein Verhältnis von 1:4 und für Kinder über drei Jahren ein Verhältnis von 1:7 Kindern vorschreiben. In Schweden liegt die Betreuer-Kinder-Relation bei Kindern im Alter von ein bis sechs Jahren bei circa 1:5,4. Die schwedischen Einrichtungen verfügen exemplarisch über drei Gruppen mit circa 17 Kindern. Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder Behinderungen sind in den Gruppen integriert. Kindern mit Migrationshintergrund sowie Kindern, die zweisprachig aufwachsen, wird ab einem Alter von drei Jahren eine zusätzliche sprachliche Unterstützung in Schwedisch und/oder der Muttersprache angeboten (vgl. Altgeld et al., 2009, S. 68).

### Ausbildung des Personals

Die meisten Länder der Europäischen Union bilden das Personal der Kindertagesstätten auf (Fach-)Hochschulniveau aus. In Schweden verfügen mehr als die Hälfte der Beschäftigten von Vorschulen über einen universitären Abschluss. Die Ausbildung zur Vorschulpädagogin dauert drei Jahre, verläuft parallel zur Lehrerausbildung und umfasst neben theoretischen auch praktische Phasen.

„Seit 2001 werden alle PädagogInnen gemeinsam in *einem* Ausbildungslehrgang mit Spezialisierung für die vorschulische und schulische Bildungsarbeit mit 1- bis 18-Jährigen geschult“ (Schachinger, 2007, S. 471).

Die Gruppe der Erzieherinnen und Erzieher verfügt geringstenfalls über einen gymnasialen Abschluss mit einem Schwerpunkt z. B. im Bereich der Kindertagesbetreuung (vgl. Altgeld et al., 2009, S. 68).



In Finnland ist die Ausbildung zur Kindergärtnerin und zum Kindergärtner nur mit einem Hochschulabschluss möglich, wenngleich das Studium zeitlich kürzer ist als das der Lehrerinnen und Lehrer. In Dänemark sind die sozialpädagogischen Fachkräfte der FBBE ebenfalls universitär ausgebildet (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 209). Es lässt sich zusammenfassen, dass die skandinavischen Länder, in denen Pädagogen und Pädagoginnen mit Kindern im Alter von null bis sechs Jahren arbeiten, höhere Qualifikationsanforderungen an das Personal haben als andere Länder.

### Zwischenfazit

Es lässt sich konstatieren, dass ein Großteil der Forderungen, die in Deutschland hinsichtlich der Weiterentwicklung und Begünstigung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung formuliert sind, in den skandinavischen Ländern seit Jahrzehnten entwickelt und verwirklicht wird. Durch die Betreuungsangebote soll eine qualitativ hochwertige Fürsorge zur Entwicklungsförderung der Kinder gewährleistet werden. Die Qualität der pädagogischen Arbeit FBBE wird evaluiert. Die Gesellschaft ist darum bemüht, die Bedeutung und Anerkennung des Vorschulsektors zu steigern. Der Staat sieht sich in der Pflicht, auf familiäre Bedürfnisse einzugehen und Eltern die Möglichkeit zu sichern, Berufs- und Familienleben miteinander zu vereinbaren. Moser (2012) resümiert, dass es zwischen Deutschland und den skandinavischen Ländern sogenannte kindergartenrelevante Unterschiede gibt:

- unterschiedliche gesellschaftliche Werte und politische Priorisierungen (z. B. Familie),
- Unterschiede im Gleichstellungsengagement,
- Unterschiede im Arbeitsmarkt,
- Unterschiede in der akademischen Professionsausbildung.

Moser (2012) klärt auf, dass in Deutschland Veränderungen und Umbrüche zu erkennen sind, die sich in gewisser Weise an den skandinavischen Entwicklungen orientieren. In Skandinavien lässt sich ein starker Widerstand gegen eine Entwicklung von FBBE in Richtung Schule ausmachen, der sich gegen Tests, Messungen und das Kategorisieren von Kindern richtet. Primäre Aktivitätsformen in Kindertageseinrichtungen sind Fürsorge, Spielen, Handeln, Bewegen, Erleben und Lernen. Die Darstellungen in Kap. 5.1 zeigen, dass in Deutschland – bezüglich des Bildungsverständnisses und der Aufgaben früher Kindheit – ähnliche Diskussionen geführt werden.

Norwegen verfügt im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung nicht nur über hohe Investitionen und hohe Betreuungsquoten. In der Ausbildung des pädagogischen Personals zeigt sich, dass diese, wie in Deutschland, zwischen fachschulischer und akademischer Ausbildung variiert. Dies begünstigt die Entscheidung dafür, das norwegische frühkindliche

Bildungssystem genauer zu beschreiben. In einem nächsten Schritt wird der Blick auf den Bildungsbereich „Bewegung und Körper“ gerichtet.

### **5.3.2 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Norwegen**

Norwegen fasst 4,7 Millionen Einwohner. Die Staatsform entspricht einer konstitutionellen Monarchie<sup>23</sup> mit einem parlamentarischen Regierungssystem. Norwegen ist als Zentralstaat organisiert. 2007 waren 2,5 Prozent der Menschen arbeitslos. Die Arbeitslosenquote liegt damit unter dem Durchschnitt der EU und der OECD-Länder. Zu den Wachstumsbranchen zählen u. a. der Gesundheits- und Sozialsektor. Im Jahr 2007 belegt Norwegen hinter Island Platz 2 in Bezug auf den höchsten Lebensstandard der Welt. Sowohl das Pro-Kopf-Einkommen als auch das Kindergeld sind in Norwegen eines der höchsten.

#### **Familien-, Gleichstellungs- und Bildungspolitik**

Die Fertilitätsrate liegt bei 1,9 Kindern pro Frau. 75,7 Prozent der Frauen sind im Jahr 2004 berufstätig, davon 33,2 Prozent in Teilzeit im Vergleich zu 10,3 Prozent der Männer. Im Jahr 2003 haben 65 Prozent der erwerbstätigen Frauen mit Kindern im Alter von null bis sechs Jahre in Vollzeit gearbeitet, 35 Prozent in Teilzeit (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2006a, S. 364).

Die Bildungs- und Familien- und Gleichstellungspolitik beansprucht einen hohen Stellenwert. Es nehmen z. B. 90 Prozent der Väter im ersten Lebensjahr ihres Kindes Elternurlaub. Benötigt ein krankes Kind zuhause Pflege, so kann ein Elternteil dem Arbeitsplatz fernbleiben. 40 Prozent der norwegischen Führungskräfte in Großunternehmen sind weiblich (vgl. Munzinger, 2013, S. 1).

13,9 Prozent der Staatsausgaben entfallen auf öffentliche Ausgaben für Bildung und Erziehung. Mit sechs Jahren beginnt die Schulpflicht, die auf zehn Jahre festgelegt ist. In zwei Schulstufen – Grundstufe Klasse 1 bis 7, Oberstufe Klasse 8 bis 10 – ist das Schulsystem organisiert. Die Mehrheit der Schülerschaft besucht nach der zehnten Klasse eine weiterführende Schule. In Deutschland liegt die Fertilitätsrate im Vergleich dazu, bei 1,36 (Statistisches Bundesamt, 2012, S. 41). Angaben zur Berufstätigkeit von Männern und Frauen in Teil- und Vollzeit in Deutschland (siehe Kap. 3.3.3) sowie weitere Analysen sind in Kapitel 3.3 dargestellt.

---

<sup>23</sup> *Konstitutionelle Monarchie*

Die konstitutionelle Monarchie stellt eine Sonderform der Monarchie dar. Die Macht des Königs ist folglich durch eine Verfassung bzw. Konstitution mehr oder weniger stark eingeschränkt. Ein Parlament nimmt die Gesetzgebung entweder allein oder in Zusammenarbeit mit dem Monarchen wahr.

## Kindergartensektor

Der Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ist seit 2006 dem Ministerium für Bildung und Forschung zugeordnet. Zuvor war es dem Ministerium für Kinder- und Familienangelegenheiten zugeordnet. „Damit wurde die Rolle von Kindergärten als erster Schritt auf dem Weg des lebenslangen Lernens und als Teil einer aktiven Politik zur Verringerung von Ungleichheit in der Gesellschaft anerkannt“ (Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 66).

Bereits 1975 wurde das erste Kindergartengesetz wirksam. 1995 wurde ein nationales Kindergartengesetz, ein 156-seitiger Rahmenplan, verabschiedet (vgl. Schachinger, 2007, S. 464). Am 1. Januar 2006 trat ein neues, überarbeitetes nationales Kindergartengesetz in Kraft. Die Hauptziele der Kindergartenpolitik bestehen u. a. darin, die Bereitstellung von Kindergartenplätzen zu sichern, die Elternbeiträge zu vermindern und Anreize für eine hohe Qualität der Kita-Arbeit zu setzen (vgl. Norwegian Ministry of Education and Research; Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 66).

Neben dem Kindergartengesetz gilt der Nationale Rahmenplan für Kindergärten (Framework Plan for Barnehager) seit dem 1. August 2006. Darin sind Aufgaben und Ziele von Kindertageseinrichtungen formuliert.

„The national Framework Plan for Barnehager provides guidelines to barnehager concerning values and objectives, curricular aims and pedagogical approaches“ (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2006a, S. 395).

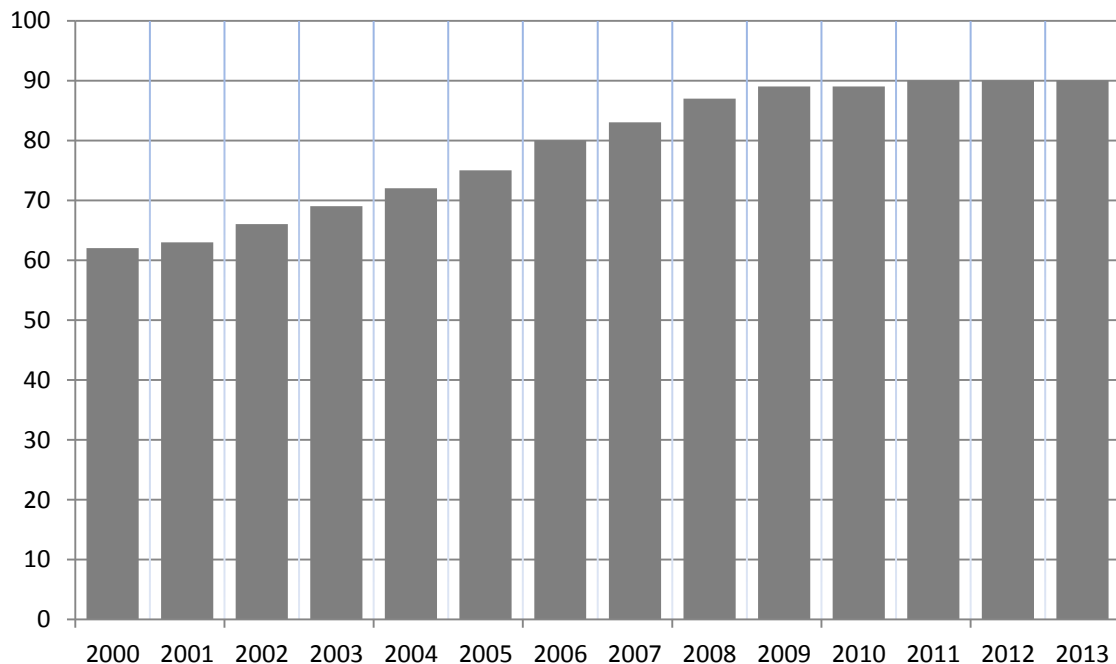
Das norwegische Ministerium für Bildung und Forschung verweist darauf, dass der Kindergarten für alle Kinder zugänglich, eine pädagogische Institution und Ort der Fürsorge und Pflege ist.

„Kindergartens are pedagogical institutions that comprise care, upbringing, play and learning. According to the needs of the families, the kindergartens offer full-time or part-time places. Besides being a good pedagogical institution for children, the kindergartens also take care of children while their parents work or study. The aim to build enough kindergarten and the developing work in the institutions are given top priority by the government“ (Norwegian Ministry of Education and Research, 2007).

Alle Kinder haben ab dem Alter von einem Jahr einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Dieser gesetzliche Anspruch für Einjährige gilt seit dem Jahr 2009 (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 75). Betreuen Eltern ihre Kinder zuhause, haben sie Anspruch auf Betreuungsgeld im Umfang von circa 400 Euro monatlich (vgl. Ellingsæter & Arnlaug, 2007).

## Teilhabe

Ein Anstieg in der Teilhabe an Angeboten der FBBE ist in den letzten Jahren zu erkennen. Im Jahr 2013 besuchten 90 Prozent der Ein- bis Fünfjährigen ein Angebot der FBBE. Im Alter von ein bis zwei Jahren sind es 79,8 Prozent, im Alter von drei bis fünf Jahren 96,5 Prozent der Kinder. Kinder mit besonderen Bedürfnissen sind in die FBBE-Angebote integriert.



*Abb. 15: Teilhabequote in Prozent von Kindern im Alter von 1–5 Jahren an FBBE in Norwegen (nach Statistics Norway, 2014)*

## Finanzierung

Die Finanzierung der FBBE liegt vorrangig beim Staat. Im Jahr 2003 wurde 1,7 Prozent des BIP Norwegens in den Sektor der FBBE investiert. Die jährlichen Kosten belaufen sich auf 9.773 Euro pro Kind unter drei Jahren und 5.355 Euro pro Kind über drei Jahren in einem Kindergarten (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2006b, S. 634). Norwegen wendet finanzielle Mittel zur Erhöhung der Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten an, da die Gewährleistung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz als wichtiges Qualitätsziel gefasst wird (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 75).

Neben dem Staat kommen Kommunen und Eltern für die Finanzierung auf. Die Kosten für die Eltern dürfen eine bestimmte Grenze nicht übersteigen.

Private und öffentliche Einrichtungen werden gleichsam vom Staat gefördert (vgl. Norwegian Ministry of Education and Research, 2007).

47 Prozent der Kindergärten sind in öffentlicher Trägerschaft. 53 Prozent der Kindergärten werden durch weitere und private Träger organisiert (vgl. Norwegian Ministry of Education and Research, 2007). Kindergartenträger sind dazu befähigt, den Nationalen Rahmenplan an die Umstände vor Ort anzupassen. Der Kindergarten-Koordinierungsausschuss, bestehend aus Fachkräften, Eltern und Trägern, muss jährlich einen Plan über die pädagogischen Aktivitäten des Kindergartens erstellen, der im Einklang mit dem Nationalen Rahmenplan stehen muss (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 142).

## Rahmenplan

Übergeordnetes Dokument der pädagogischen Arbeit ist der norwegische Rahmenplan aus dem Jahr 2006. An dem Rahmenplan arbeiteten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sowie frühpädagogische Fachkräfte gemeinsam. In einer öffentlichen Anhörung konnten weitere Akteure des FBBE-Sektors, wie Träger, Eltern, Organisationen und weitere Ministerien, zu den Veränderungen Stellung nehmen, bevor der Rahmenplan als gesetzliche Regelung in Kraft getreten ist (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 146 f.).

Die Ziele und Aufgaben, wie z. B. die Stimulation der kindlichen sprachlichen und sozialen Kompetenzen, sind im Rahmenplan präzise formuliert. Die pädagogische Arbeit richtet sich nach dem kindlichen Bedürfnis nach Fürsorge und Spielen. Die inhaltliche Gestaltung orientiert sich an sieben Lernbereichen, die sich auf die kindlichen Erfahrungen, Explorationen und das kindliche Lernen beziehen:

- Kommunikation, Sprache und Text,
- Körper, Bewegung und Gesundheit,
- Kunst, Kultur und Kreativität,
- Natur, Umwelt und Technologie,
- Ethik, Religion und Philosophie,
- Lokale Gemeinde und Gesellschaft,
- Zahlen, Räume und Formen (Norwegian Ministry of Education and Research, 2007).

Die Lernbereiche stimmen größtenteils mit denen der norwegischen Primarschule überein, ergänzen und verbinden sich miteinander. Die methodischen Angaben zur Umsetzung des Rahmenplans sind kindzentriert und offen gehalten.

„Die pädagogischen Teams haben freie Hand bei der Auswahl der Methoden, mit denen die Neugier der Kinder geweckt, ihre Kreativität gefördert und ihr Wissensdurst angeregt werden sollen. Der Rahmenplan gibt Ziele dafür vor, welche Erfahrungen gemacht werden sollen. Die Praktiken zur Bewertung des Rahmenplanes sind auf die pädagogischen Ansätze der Fachkräfte ausgerich-

tet, nicht auf die Leistung des einzelnen Kindes“ (Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 135).

Die Kindergärten sind dazu aufgefordert, Eltern in der Entwicklung ihrer Kinder beizustehen. Die Selbst- und Mitbestimmung von Eltern und Kindern soll in der Kindergartenarbeit gefördert werden. Kinder werden dazu aufgefordert, ihre Meinung auszudrücken. Das Kindergartengesetz sichert die kindliche und elterliche Partizipation. So wird exemplarisch der jährliche Plan der pädagogischen Aktivitäten der Kindergärten dem Elternausschuss vorgestellt (vgl. Norwegian Ministry of Education and Research, 2007).

### Pädagogisches Personal

Die Ausbildung zur pädagogischen Leiterin oder zum pädagogischen Leiter in Kindergärten findet universitär statt. Einerseits gibt es Vorschul-Lehrerinnen und -Lehrer, die eine dreijährige akademische Ausbildung mit einem Bachelor-Abschluss absolvieren. Andererseits gibt es weitere pädagogische Leiter und Leiterinnen, die einen anderen pädagogischen (z. B. sozialpädagogischen, sprachpädagogischen) universitären Abschluss haben und zusätzlich über das Recht bzw. die Aus-, Weiterbildung verfügen, mit Kindern zu arbeiten. Die Regularien geben vor, dass ein pädagogischer Leiter oder eine pädagogische Leiterin mit akademischem Abschluss für 7 bis 9 Kinder im Alter von ein bis zwei Jahren verantwortlich ist. Im Alter von drei bis fünf Jahren ist er/sie für 14 bis 18 Kinder verantwortlich (vgl. Norwegian Ministry of Education and Research, 2007). Neben den pädagogischen Leitern gibt es ein bis drei Facharbeiterinnen oder Facharbeiter bzw. Assistentinnen oder Assistenten pro Kindergartengruppe, die in hierarchischen Strukturen organisiert sind (Moser, 2012; Organisation for Economic Cooperation and Development, 2006b, S. 395). Sogenannte Assistentinnen und Assistenten besuchen in der Regel eine zweijährige Fachschule. Die Zusammensetzung des Personals zeigt sich in der folgenden Tabelle.

Tab. 13: *Beschäftigte in Kindergärten in Norwegen nach Position und Geschlecht (nach Statistics Norway, 2014).*

Persons employed in kindergartens, by employment position and sex					
	2013	2012	2011	2010	2009
Total number of persons employed	93573	91239	88823	87401	84884
Females	82816	81598	79614	78379	76511
Males	10757	9641	9209	9022	8373
Directors	6760	6712	6679	6811	6974
Females	6210	6184	6152	6258	6410
Males	550	528	527	553	564
Educational leaders	26093	25485	24343	23104	21951
Females	24233	23742	22760	21627	20626
Males	1860	1744	1583	1477	1325
Assistents	43676	43792	43732	43523	42652
Females	39465	39635	39604	39447	38905
Males	4211	4157	4128	4076	3747
Bilingual Assistants	1148	1077	1013	1040	1041
Females	1053	983	926	958	948
Males	95	94	87	82	93
Office Staff	1495	1584	1374	1184	0
Females	1243	1341	1190	1026	0
Males	252	243	184	158	0
Other educational personnel	6367	6413	5976	5912	6187
Females	6001	6050	5558	5528	5777
Males	366	363	418	384	410
Other paid help	8034	6175	5706	5827	6079
Females	4611	3663	3424	3535	3845
Males	3423	2512	2282	2292	2234

## Diversität

Das Personal in norwegischen Tageseinrichtungen ist durch eine gewisse Heterogenität bezüglich des Ausbildungshintergrundes, des beruflichen Profils und des Geschlechts gekennzeichnet. Die Diversität des pädagogischen Personals ist charakteristisch und entspricht den norwegischen Normen einer demokratischen, toleranten und heterogenen Gesellschaft.

„Diversität des Personals wirkt sich aber positiv auf Kinder aus, da sie hilft, Toleranz gegenüber neuen Ideen aufzubauen, Stereotypen entgegenzuwirken und Respekt für ein multikulturelles Lernen zu fördern“ (Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 46).

Mit Diversität ist die Vielfalt persönlicher Merkmale und Kennzeichen, z. B. Geschlecht, Alter, kultureller, sozialer und beruflicher Hintergrund, gemeint. Wie in allen OECD-Ländern bilden Frauen den überwiegenden Anteil an pädagogischen Fachkräften. Die Tabelle zeigt dennoch, dass mehr als 10 Prozent der Beschäftigten in norwegischen Kindergärten männlich sind. Die Autoren der OECD-Studie *Starting Strong III* betonen, dass „eine verstärkte Präsenz männlicher Pädagogen von entscheidender Bedeutung ist, um dem traditionellen Rollenverständnis, dass Frauen für die Kindererziehung zuständig sind, zu begegnen und sicherzustellen, dass Kindertagesbetreuung, Schule und Lernen geschlechtsneutral ist“ (Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 46).

Diversität bildet ein weiteres Qualitätsmerkmal guter FBBE. Öffentliche Mittel zur Kompetenzentwicklung und Gewinnung von frühpädagogischem und anderem qualifiziertem Personal wurden bereitgestellt. Die Maßnahmen betonen, „wie wichtig die Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten auf Seiten der Erwachsenen sind, um eine tragfähige Beziehung zu Kindern aufzubauen und Kinder zu verstehen, um sie zu einer aktiven Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft zu erziehen“ (Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 71).

In Norwegen stellen sich weitere Interventionen zur Sicherung und Steigerung der Qualität der FBBE in Form von Rechtsvorschriften, Monitoring und Supervision sowie strategischen Zielen dar. Im Jahr 2009 wurde dem norwegischen Parlament ein Weißbuch vorgestellt, das die Qualität von Kindergärten thematisierte. Drei Hauptziele:

1. In allen Kindergärten Chancengleichheit und hohe Qualität sicherzustellen,
2. Kindergärten als Lern- und Entwicklungsort zu stärken,
3. dafür Sorge zu tragen, dass alle Kinder die Chance haben, aktiv an einer sicheren und inklusiven Kindergartenumgebung mitzuwirken,

sind darin formuliert und erfordern eine Weiterentwicklung und Umsetzung (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 72).

Abschließend zeigt sich im OECD-Vergleich, dass Norwegen bezüglich der beanspruchten Außenfläche in Quadratmetern (ca. 25–30 m<sup>2</sup>) pro Kind den ersten Platz belegt. Bezüglich der beanspruchten Innenfläche in Quadratmetern pro Kind liegt Norwegen im OECD-Vergleich im oberen Mittelfeld (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 62 f.). Dies kann auf die besondere Rolle von Freiluftaktivitäten, Bewegung und Körperlichkeit in der norwegischen Gesellschaft deuten. Brandl-Bredenbeck (2008) weist auf die ausgeprägte Körperfreundlichkeit



und -bewusstheit in Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungseinrichtungen skandinavischer Länder hin (vgl. Brandl-Bredenbeck, 2008, S. 435). Natur und Bewegungen sowie körperliche, spielerische Erfahrungen in der Natur sind prägend und unverzichtbarer Bestandteil des Lernens.

## **5.4 Bewegung als Bildungsressource**

Bewegung ist ein fester Bestandteil der Bildungs- und Orientierungspläne der deutschen Bundesländer. Ein steigender Stellenwert von Bewegung als Bildungsbereich ist zu erkennen. Wie sich die theoretische Bedeutung von Bewegung jedoch in der praktischen Arbeit von FBBE ausdrückt, d. h. wie sich Bewegungserziehung vollzieht, ist unklar. Zugleich stellt sich die Frage nach der Berücksichtigung von Bewegung in der Ausbildungspraxis des pädagogischen Personals. Diese Themenfelder werden im Folgenden ebenso behandelt wie das Zusammenspiel von Bewegen und Lernen. Es lässt sich ein Dreiklang dahingehend erkennen, wonach sich

- a) Lernen im Bewegungs- und Spielvollzug verwirklicht,
- b) Bewegung Lernprozesse in verschiedenen Domänen ermöglicht und bereichert und
- c) Bewegung die Lernfähigkeit und die Entwicklung von Lernstrategien unterstützt.

### **5.4.1 Das Zusammenspiel von Bewegen und Lernen**

Ausgehend von dem Verständnis, dass das Kind sich selbst bildet, aufgrund erlebter Erfahrungen lernt und dabei der Begleitung kompetenter Partner sowie einer anregenden Umgebung bedarf, wird der Zusammenhang von Bewegung und Bildung grundsätzlich analysiert. Anthropologisch begründet ist der Mensch „ein auf Bewegung und Erfahrung angelegtes Wesen, das des Einsatzes aller Sinne bedarf, um sich ein Bild über die Welt und sich selbst in ihr zu machen“ (Zimmer, 2008a, S. 221).

#### **Bewegtes und spielendes Lernen**

Bahr et al. (2012) verweisen darauf, dass die Betrachtung von Zusammenhängen zwischen körperlichen Aktivitäten und dem Aufbau von Kompetenzen nicht neu ist, sondern mit dem Zeitalter der Aufklärung, dem pädagogischen Jahrhundert beginnt, sich über die Reformpädagogik und die gegenwärtige Frühpädagogik erstreckt (vgl. Bahr et al., 2012, S. 102). Neben Fröbel, Pestalozzi und Montessori hat insbesondere Piaget die Bedeutung der kindlichen Eigenaktivität und Bewegung im Konstruktionsprozess von Wissen betont und Einfluss auf die pädagogische Gestaltung ausgeübt. Piagets Verständnis nach kann das neugierige und entdeckungsfreudige Kind im selbstständigen Handeln und aktiven Experimentieren Widersprüche erken-

nen und innere Konflikte durch Um- und Neustrukturierungen lösen (Äquilibration) (vgl. Oerter & Montada, 2008). Den Ansätzen liegt die Ansicht zugrunde, dass „erfolgreiche Bildung und nachhaltiges Lernen v. a. im frühen Kindesalter an Eigenaktivität und Handeln bzw. an Bewegung geknüpft sind“ (Bahr et al., 2012, S. 103). Bewegung ist als spielerische, erkundende Handlung zu fassen, als Selbstvollzug. Als Teil des körperlichen Lebens kann der Mensch in und über Bewegung etwas erfahren, bewirken, ausdrücken, darstellen und erschließen. Grupe (1989) betont, dass Bewegung sowohl als Vermittlung und Zugang zur Welt und als Wahrnehmung der Welt verstanden werden kann. „Bewegung ist Erfahrung („Organ“) und Gestaltung („Instrument“) in einem“ (Grupe, 1989, S. 26).

*Bewegung ist Erfahrung* meint, dass insbesondere in den ersten sechs Lebensjahren Kinder sich selbst, andere und die Umgebung in der Bewegung und Handlung wahrnehmen. Die sinnlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen sind die Grundlage von Entwicklungs- und Lernprozessen (vgl. Herm, 2007, S. 18). Das neugierige und erkundungsbereite Kind sammelt – im Sinne Piagets – soziale und materiale Erfahrungen, konzipiert Theorien, kontrolliert und verändert diese.

„Das Kind ist von Geburt an fähig zur Bildung von Theorien, die es durch das eigene Handeln überprüft, verwirft, bestätigt und modifiziert. Lernprozesse laufen selbstinitiiert, selbstorganisiert und erfahrungsabhängig ab“ (Zimmer, 2008a, S. 212).

*Bewegung ist Gestaltung* meint, dass Kinder im Vollzug der Bewegung etwas bewirken, ausdrücken und mitteilen können und dadurch gleichwohl die Umgebung beeinflussen (vgl. Grupe, 1989, S. 26).

In der körperlichen und bewegten Auseinandersetzung lernen Kinder, sicher mit ihrem Körper umzugehen, koordinative Fähigkeiten zu entwickeln und körperlich leistungsfähig zu sein. Im Handlungsvollzug des Kindes mit dem eigenen Körper erfährt es sich selbst, entwickelt ein Bild von sich selbst und der Welt, baut Ich-Kompetenz auf und ist selbstwirksam.

„Konkretes Handeln und unmittelbare leiblich-körperliche Rückmeldungen führen zur formalen, verinnerlichten Handlungskompetenz“ (Bahr et al., 2012, S. 103).

Setzen sich Kinder aktiv mit der materialen Umwelt auseinander, gestalten und beeinflussen diese, so lernen sie Zusammenhänge und Strukturen kennen und entwickeln Sachkompetenz. In der handelnden Auseinandersetzung mit anderen lernen sie u. a. eigene Gefühle und die Bedürfnisse anderer kennen und können Sozialkompetenz entfalten (vgl. Eisenbarth et al., 2006, S. 16 f.). In und durch Bewegung und Handlung kann das Kind Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz erwerben.

Bahr und Mitautoren sowie Mitautorinnen machen darauf aufmerksam, dass vor allem in der frühen Kindheit Bewegung und Lernen in einem unlösbaren Zusammenhang stehen, da „Erfahren und Erkennen der Welt über einen di-

rekten körperlichen Umgang mit den Dingen geschehen“ (Bahr et al., 2012, S. 104). Ebenso bilden Bewegung, Spiel, körperliche Aktivität und Handlung eine untrennbare Einheit.

„Im Spiel, dort wo es selbst aktiv sein darf, lernt das Kind am besten“ (Eisenbarth et al., 2006, S. 17).

Pramling-Samuelsson argumentiert gleichwohl aus Sicht des Kindes:

„From children's own perspective, play and learning are not always separate in practices during early years“ (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008, S. 624).

In spielerischen Aktivitäten gelingt die Verknüpfung vom körperlichen Erleben, Fühlen, Denken und Handeln. Die Formen des kindlichen Spiels, die vom Kind eigenständig aufgesucht werden, entsprechen seinem (körperlichen) Lern- und Entwicklungsstand (siehe Kap. 2.2.1). Grupe (1989, S. 29) betont, dass der pädagogische Sinn der spielerischen Betätigung in der „Belebung, Erweiterung, Erfahrung, Vermehrung der Fülle des Lebens und der Verhaltensmöglichkeiten“ liegt.

## Bewegung und weitere Bildungsbereiche

Zimmer (2008a), Heim (2008) und Schäfer (2007) verstehen Bewegungserziehung als Querschnittsthema und -aufgabe frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, das in Verbindung mit vielfältigen Bildungsbereichen steht.

„Bewegungserfahrungen (...) bilden die Basis der Selbst- und Weltbilder, die Kinder entwickeln. Als solche werden sie auch zu einem wichtigen Ausgangspunkt für sprachliches Denken. Die Möglichkeiten, sich zu bewegen, zu handeln, tätigen Umgang mit Menschen und Dingen zu pflegen, bildet damit die Basis jeden Bildungsgeschehens“ (Schäfer, 2007, S. 129).

Im Spiel und in der Bewegung versinken Kinder als Persönlichkeit, als Einheit von Körper, Psyche und Geist, bündeln körperliche, sozioemotionale und kognitive Kräfte. Als Basis des Bildungsgeschehens können Bewegung und Spiel zur Weiterentwicklung sprachlicher, räumlich-figuraler, sozialer und kognitiver Prozesse beitragen. Exemplarisch wird deutlich:

### - Bewegung und Sprache

Zimmer (2008b) betont, dass das gemeinsame Spiel Sprachanlässe involviert, ebenso wie Kommunikation und Sprache, Geschichten und Erzählungen zum gemeinsamen Spiel und zur Bewegung anregen. In Bewegung und Spiel wird kommuniziert, körperlich und verbal gesprochen, um das Spiel aufrechtzuerhalten, weiterzuentwickeln oder abzuschließen.

### - Bewegung und Naturphänomene

In Bewegungshandlungen können Gesetze der Schwerkraft erlebt und in ihrem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang verstehbar werden (vgl. Bahr et al., 2012, S. 103).

- Bewegung und Mathematik

Herm (2007, S. 23) verweist darauf, dass das Kind durch Bewegung und Spiel räumliche Orientierung erfahren kann. Bahr und Mitautorinnen und Autoren ergänzen: „im Bereich der Mathematik bzw. des Rechnens und der Physik können in Bewegung Längen und Massen durch den eigenen Körper erfahren, geometrische Figuren dargestellt, im Raum gefunden und zugeordnet werden“ (Bahr et al., 2012, S. 103).

Bewegtes Erfahrungs- und Erkenntnislernen kann darüber hinaus zum Kompetenzerwerb in musischen, kreativen, künstlerischen und weiteren Bereichen anregen.

## Bewegung als Lernstrategie

Zimmer (2008a) betont, dass Bewegungssituationen ein kindgerechtes Lernen in Sinnzusammenhängen ermöglichen (vgl. Zimmer, 2008a, S. 215 ff.). Die kindliche Wahrnehmungsfähigkeit kann sich ausdifferenzieren, körperliche Herausforderungen aufgesucht und gegebenenfalls bewältigt werden. In und durch Bewegung haben Kinder die Möglichkeit, Strategien der Problemlösung aufzubauen, diese zu überprüfen und abzuwandeln. Anhand konkreter Inhalte, in unmittelbaren körperlichen Situationen kann es Kindern gelingen, individuelle und unmittelbare Herausforderungen aufzulösen und so Lernstrategien zu entwickeln. Somit werden Grundlagen für das schulische Lernen geschaffen (vgl. Bahr et al., 2012, S. 103; 2014). Durch Bewegung wird die neuronale Entwicklung unterstützt und die kognitive Entwicklung positiv beeinflusst, was wiederum Auswirkungen auf Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit sowie Gedächtnisleistungen hat. Frey und Mangelkamp (2007) stellen dar, dass die Aufnahme-, Konzentrations- und Merkfähigkeit unmittelbar mit der körperlichen Verfassung zusammenhängt. Durch Bewegung wird die Gehirntätigkeit angeregt, die Lernfähigkeit gesteigert und das sozial-emotionale Wohlbefinden des Kindes positiv beeinflusst (vgl. Frey & Mangelkamp, 2007, S. 1).

Es lässt sich zusammenfassen, dass das Zusammenspiel von Bewegung und Lernen vielschichtig ist und in verschiedenen Altersspannen verschiedene Fokusse implementiert. Bewegung ist zunächst Lernen als Erfahrung und Gestaltung. Bewegung, Spiel und Eigenaktivität bilden die Grundlage für Verstehens- und Lernprozesse in anderen Domänen, und Bewegung fördert und unterstützt zugleich Lernprozesse.

Insbesondere in den ersten drei Lebensjahren sind Bewegung und Lernen auf das Engste miteinander verknüpft. Bewegung, Spiel und Körperlichkeit als Selbstvollzug sind als Erfahrungs-, Gestaltungs- und somit Lernraum zu verstehen. Bewegung ist zudem in Verbindung mit anderen Bildungsdomänen – wie dem sprachlichen Lernen – von Bedeutung. Im und mit der Bewegung zu lernen führt zur Entwicklung basaler Kompetenzen und zum „Erwerb von Wissen in sämtlichen Bildungsbereichen“ (Bahr et al., 2012, S. 103).

Durch Bewegungsanlässe können Probleme gelöst, Strategien verfeinert und Selbstwirksamkeit erfahren werden. Im Laufe der kindlichen Entwicklung nimmt die vermittelnde Bedeutung von Bewegung als Medium des Lernens einen höheren Stellenwert ein. Durch Bewegung werden Gehirnaktivitäten angeregt, die Merk-, Aufnahmefähigkeit kann erhöht werden. Bewegung schafft Voraussetzungen für schulisches Lernen, da durch sie die neuronale Entwicklung unterstützt und die kognitive Entwicklung positiv beeinflusst wird, was wiederum Auswirkungen auf Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit sowie Gedächtnisleistungen hat (vgl. Fischer & Bahr, 2014).

#### **5.4.2 Bewegung als Bildungsbereich der Curricula**

In den Bildungsplänen Norwegens und Deutschlands wird Bewegung als Bildungsbereich formuliert. Präzise Erläuterungen zum formulierten Bildungs- und Bewegungsverständnis der Bildungspläne – in verschiedenen Dimensionen – folgen im empirischen Teil der Arbeit (siehe Kap. 8).

##### **Norwegen**

Im norwegischen Rahmenplan bilden „Körper, Bewegung und Gesundheit“ einen von sieben Lernbereichen der FBBE (vgl. Norwegian Ministry of Education and Research, 2007). Kindergärten sind dazu aufgefordert, Kindern die Möglichkeit zu geben, aktiv ihren Körper, Bewegung und gesunde Ernährung kennen und schätzen zu lernen:

„Through work on the body, movement and health, kindergartens shall help to ensure that children

- learn about the human body and begin to understand the importance of good habits and healthy eating“ (Norwegian Ministry of Education and Research, 2006).

Es wird das (Bewegungs-)Verständnis vertreten, dass Kinder über sensorische Eindrücke und Bewegung sich ausdrücken, Erfahrungen, Fähigkeiten und Wissen in vielfältigen Bereichen erwerben.

„Through physical activity, children learn about the world and about themselves. Through sensory impressions and movement, children gain experience, skills and knowledge in a number of areas. The contact that children have with other children often starts with body language and bodily activities“ (Norwegian Ministry of Education and Research, 2006).

Ausgehend von den kindlichen Bewegungsaktivitäten, sammeln Kinder in und durch Bewegung sinnliche, körpermotorische, soziale und emotionale Erfahrungen. Brandl-Bredenbeck (2008) verweist darauf, dass Kindern genügend Raum und Material zum Spielen und zu facettenreichen Aktivitäten zur Verfügung gestellt werden soll, damit motorische und sensorische Erlebnisse den Kindern zugänglich sind und Lernprozesse angeregt werden. Charakteristisch für Einrichtungen der FBBE in Norwegen ist eine ausgeprägte

Körperfreundlichkeit und -bewusstheit. Natur und Bewegungen, körperlich-spielerische Erfahrungen in der Natur sind prägender und unverzichtbarer Bestandteil des Lernens. Aktivitäten im Freien sind von Bedeutung und sollen täglich mindestens 30 Minuten in moderater Intensität vollzogen werden (vgl. Brandl-Bredenbeck, 2008, S. 435).

## Deutschland

Der nationale Rahmenplan für Kindertageseinrichtungen in Deutschland benennt sechs Themenfelder bzw. Bildungsbereiche, anhand derer die pädagogische Arbeit gestaltet werden soll. Dazu zählt der Bildungsbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“, der zu Lernprozessen, dem Verständnis und der Verantwortung für den eigenen Körper und Gesundheit anregt.

„Die Bewegung spielt dabei eine herausragende Rolle, darüber hinaus ist sie aber auch besonders wichtig für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes“ (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 5).

Zimmer (2008a) führt auf, dass Bewegung in allen Bildungsplänen der Bundesländer als eigenständiger Bildungsbereich formuliert ist, der im Umfang und in der Darstellung stark variiert. Fischer und Bahr (2014) ergänzen, dass sich die verschiedenen Dokumente hinsichtlich ihrer Struktur und Aussagekraft stark voneinander unterscheiden. Das vorherrschende Bewegungsverständnis benennen sie als ein entwicklungsorientiertes. Bewegung wird vordergründig als Medium der Entwicklungsförderung verstanden. Zusammenhänge zwischen Bewegung und weiteren Bildungsbereichen werden kaum hergestellt, ebenso werden Bewegung und Spiel als Querschnittsthema der FBBE vernachlässigt.

**Tab. 14:** *Übersicht über die Bildungspläne der Bundesländer (nach Zimmer, 2008a, S. 226)*

Bundesland	Titel	Bewegung in den Bildungsbereichen
Baden-Württemberg	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder in Baden-Württemberg	Bildungs- und Entwicklungsfeld Körper
Bayern	Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung	Themenbezogene Förderschwerpunkte: Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport
Berlin	Berliner Bildungsprogramm	Bildungsbereich Körper, Bewegung und Gesundheit
Brandenburg	Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg	Bildungsbereich Körper, Bewegung und Gesundheit
Bremen	Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich	Bildungsbereich Körper und Bewegung
Hamburg	Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen	Bildungsbereich Körper, Bewegung und Gesundheit
Hessen	Bildung von Anfang an – Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren	Bereich Bewegung und Sport
Mecklenburg-Vorpommern	Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertages-einrichtungen auf die Schule	Bildungs- und Erziehungsbereich Bewegungserziehung
Niedersachsen	Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder	Lernbereich Körper – Bewegung – Gesundheit
Nordrhein-Westfalen	Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten	Bildungsbereich Bewegung
Rheinland-Pfalz	Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz	Bildungs- und Erziehungsbereich Bewegung
Saarland	Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. Handreichungen für die Praxis	Bildungsbereich 1: Körper – Bewegung – Gesundheit
Sachsen	Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten	Bildungsbereich 2.1: Somatische Bildung (roter Themenbereich)
Sachsen-Anhalt	Bildung als Programm für Kindertages-einrichtungen in Sachsen-Anhalt	Bildungsbereich Körper, Bewegung und Gesundheit
Schleswig-Holstein	Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertages-einrichtungen	Bildungsbereich Körper, Gesundheit und Bewegung
Thüringen	Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre	Motorische und gesundheitliche Bildung

Die Bildungsvereinbarung für Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2003 benennt Bewegung als einen von vier Bildungsbereichen:

- Bewegung
- Spielen und Gestalten, Medien
- Sprache(n)
- Natur und kulturelle Umwelt(en)

In der Gestaltung von Bildungsaufgaben sollen die Selbstbildungspotenziale der Kinder angesprochen werden. Dazu zählen u. a.:

- Differenzierung von Wahrnehmungserfahrung über die Körpersinne, über die Fernsinne und über die Gefühle (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003).

In den Bildungsvereinbarungen (2003) und -grundsätzen (2011) wird darauf hingewiesen, dass Kinder in der Bewegung sinnliche und leibliche Erfahrungen machen, wodurch sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterentwickeln.

„Die Wahrnehmung des eigenen Körpers und die Erfahrungen seiner Wirksamkeit sind grundlegende Erfahrungen für jedes Kind. Der erste Bezugspunkt des Kindes ist sein Körper mit seinen Bewegungen, Handlungen und Gefühlen.“ (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport & Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011)

Querverbindungen zwischen den Bildungsbereichen z. B. Bewegung und Sprache werden hergestellt. In sensorischen und körperlichen Erlebnissen, in spielerischen und bewegten Anlässen kann u. a. die sprachliche Weiterentwicklung angeregt werden.

„Kindliches Spielen unterscheidet keine Sinneskanäle. Alle Wahrnehmungsmöglichkeiten, die innerhalb eines Spiels Bedeutung gewinnen können, werden eingesetzt und damit weitergebildet und in ihrer Spezifität gesteigert“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003, S. 15).

Ferner wird das pädagogische Personal dazu aufgefordert, Bewegungsgelegenheiten mit weiteren, z. B. naturwissenschaftlichen Phänomenen zu verbinden. Kinder erfahren exemplarisch am eigenen Körper, dass ein Gegenstand, der mit ausgestrecktem Arm getragen wird, als schwerer empfunden wird, als wenn dieser mit angewinkeltem Arm getragen wird. Zudem wird in den Bildungsvereinbarungen betont, dass Kinder die Möglichkeit haben, sich ihrem eigenen Rhythmus entsprechend bewegen und entspannen zu können (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003, S. 12 ff.).

Dadurch, dass der Bildungsbereich „Bewegung, Körper und Gesundheit“ eine höhere Akzeptanz – durch den Nationalen Rahmenplan und die Bildungs- und Orientierungspläne – auf politischer Ebene erhält, verläuft die nachhaltige Umsetzung in der pädagogischen Arbeit in FBBE nicht zwangsläufig widerspruchs- und spannungsfrei. Ausschlaggebendes Kriterium für eine Bewegungserziehung, für die bewegte Gestaltung und Umsetzung der pädago-



gischen Arbeit ist die professionelle Haltung – inklusive der beruflichen Qualifizierung – des pädagogischen Personals. Nach Fischer und Bahr (2014) heißt es, dass „Bewegung einen jeweils anderen Stellenwert in Bildungs- und Rahmenplänen einnimmt, somit ergeben sich Verbindungen und Brüche zwischen Ausbildungslandschaft und alltäglicher Bildungsarbeit“. Sie empfehlen, ausgehend von den curricularen Vorgaben für den Bildungsbereich Bewegung, „stimmigere Konzepte zwischen Ausbildungs- und Alltagspraxis“ (Fischer & Bahr, 2014) zu entwickeln.

#### **5.4.3 Bewegung in der Ausbildung des pädagogischen Personals**

Die Darstellungen zu Norwegen beschränken sich auf die universitäre Ausbildung. Die Erläuterungen zum deutschen System sind ausführlicher und spiegeln die Umbruch- und Veränderungssituation wider.

##### **Norwegen**

In Norwegen erfolgt die Vorschullehrerausbildung an staatlichen und privaten Hochschulen sowie an Universitäten. Pädagogische Leiterinnen und Leiter in Kindergärten erfahren über einen Zeitraum von drei Jahren eine akademisch fundierte Professionsausbildung. Moser stellt dar, dass Körper und Bewegung von Kindern im Kindergarten besonders hervortretende Phänomene sind. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten der Körperlichkeit von Kindern ist Teil der akademischen Ausbildung. Dennoch fordern insbesondere Bewegungsfachleute eine stärkere Berücksichtigung und Priorität des Lernbereichs „Körper, Bewegung und Gesundheit“ in der Ausbildung des pädagogischen Personals (vgl. Moser, 2007).

##### **Deutschland**

Einerseits hat sich der Bildungsbereich Bewegung in den Bildungsplänen der Bundesländer etabliert, andererseits zeigt sich, dass sich der Bildungsbereich Bewegung in den Ausbildungsordnungen der Fachschulen und Modulplänen der Fachhochschulen nur partiell wiederfindet. Krüger (2011) spricht von einem dringenden Handlungsbedarf zur Erweiterung beruflicher Kompetenzen. Es geht konkret „um die quantitative wie qualitative administrative Absicherung des Bildungsbereichs Bewegung in den Stundentafeln, eine berufsfeldbezogenere Akzentuierung und Modularisierung der Ausbildung sowie auch um die Optimierung der Weiterbildungsmöglichkeiten auf Fachschul- und Fachhochschulebene“ (Krüger, 2011, S. 2). Ebenso plädiert Brandl-Bredenbeck (2008) dafür, die Qualität des Fachpersonals gerade mit Blick auf die Bewegungserziehung zu verbessern (vgl. Brandl-Bredenbeck, 2008, S. 451).

## Fachschulen

Mit der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz für Kindertageseinrichtungen im Jahr 2004 begannen die Bemühungen in allen Bundesländern, die „Ausbildungsordnungen für Erzieherinnen durch didaktische Neuausrichtungen und in Orientierung an den Verordnungen zur frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen anzupassen“ (Krüger, 2011, S. 5). Krüger fasst zusammen, inwieweit die Bundesländer in ihren Ausbildungsordnungen auf die erweiterten Anforderungen im Bildungsbereich Bewegung eingehen und darauf vorbereiten. In elf von 16 Bundesländern wird der Bereich „Bewegung“ als Bewegungserziehung, Sporterziehung, Psychomotorik, Bewegung/Gesundheit“ in den Stundentafeln der Ausbildungsordnungen benannt. Die größten Volumina lassen sich in Nordrhein-Westfalen mit 230 Unterrichtseinheiten erkennen. Innerhalb der elf Bundesländer, die den Bildungsbereich Bewegung berücksichtigen, ist in acht Bundesländern Bewegung in Verbindung mit einem anderen Schwerpunkt gemeinsam im Stundenvolumen formuliert. Infolge dessen liegt es in der Verantwortung der einzelnen Fachschule, wie einzelne Themenbereiche, so auch Bewegung, in der Ausbildung tatsächlich umgesetzt werden. Krüger betont: „Dies gewährleistet nicht, dass bundesweit tatsächlich alle Erzieherinnen zumindest grundständige Qualifikationen für die Gestaltung der Bewegungserziehung in Tageseinrichtungen erwerben“ (Krüger, 2011, S. 6). Der Autor fordert den Bereich Bewegung länderübergreifend mit einem festgeschriebenen Stundendeputat auszustatten.

„Angesichts aktuell zumeist reduzierter, unverändert geringer oder gar nicht mehr ausgewiesener Deputate im Ausbildungsbereich Bewegung, bedarf es zudem einer deutlichen Erhöhung der Volumina in den Stundentafeln der Bundesländer“ (Krüger, 2011, S. 6).

Es lässt sich erkennen, dass die Fachschulausbildung und die Forderungen der Bildungs- und Orientierungspläne hinsichtlich des Bildungsbereichs Bewegung kaum im Einklang stehen. Auf akademischer Ebene entstanden in den letzten Jahren bundesweit zahlreiche Bachelor-Studiengänge im Bereich der Frühpädagogik oder Frühen Kindheit.

## Fachhochschulen

Der Stellenwert von Bewegungsmodulen variiert zwischen den Studiengängen stark. Exemplarisch sei hier die Alice Salomon Hochschule Berlin genannt mit einem Anteil von 0 bis 4 Semesterwochenstunden Bewegungsförderung. Krüger (2011) meint, dass der Bereich Bewegung marginal ausgeprägt ist oder teilweise keine Berücksichtigung findet (vgl. Krüger, 2011, S. 8). Im Kontrast dazu hat die Hochschule Niederrhein den ersten Studiengang implementiert, der den Bereich Bewegung quantitativ und qualitativ deutlich integriert.

Die Hochschule Niederrhein ist die erste Hochschule in Deutschland, die einen Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik mit dem Schwerpunkt „Bildung durch Bewegung“ anbietet. Im Wintersemester 2013/2014 beginnt der Studiengang, der einen besonderen Schwerpunkt auf „Bewegung als Träger kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse“ legt (HS Niederrhein, 2014).

## Fortbildungen

Beudels und Mitautoren meinen, dass aktuelle Themenbereiche wie „Bewegung und Inklusion“ oder „Bewegung bei Kindern unter drei Jahren“ unzureichend in der Ausbildungspraxis implementiert sind. Diesbezüglich lässt sich ein hoher Fort- und Weiterbildungsanspruch erkennen. Andererseits ist der Fort- und Weiterbildungsbedarf in der bewegungsspezifischen Praxis und Theorie aufseiten des pädagogischen Personals und der Fach(Hoch-)schullehrkräfte geringer bewertet (vgl. Beudels, Klein, Kopi, Stahl-von Zabern & Zabern, 2014). Weiterbildungen im Bereich FBBE verlaufen häufig unsystematisch, werden von verschiedenen Institutionen und Trägern punktuell, oftmals in tagesaktuellen Themenfeldern, angeboten.

Zusammenfassend lässt sich darstellen, dass Krüger (2011) zu der pessimistischen Einschätzung gelangt, dass das pädagogische Personal in Deutschland nicht ausreichend für die Aufgaben im Bildungsbereich Bewegung ausgebildet ist. Seiner Auffassung nach besteht Handlungsbedarf, um die beruflichen Kompetenzen des pädagogischen Personals für die bewegungspädagogische Arbeit weiterzuentwickeln. Dies sollte insbesondere in Bezug auf die

- administrative Absicherung des Bildungsbereichs Bewegung,
- berufsfeldbezogene Akzentuierung und Modularisierung der Ausbildungsgestaltung und
- Optimierung der Weiterbildungsmöglichkeiten auf Fachschul- und Fachhochschulebene erfolgen (Krüger, 2011, S. 9).

Beudels und Mitautoren sprechen ebenfalls von „zahlreichem Ergänzungs- und Nachholbedarf der bewegungsbezogenen Ausbildungspraxis für fröhpädagogische Fachkräfte“. Sie fordern ein Qualifikationsprofil für fröhpädagogische Fachkräfte im Themenbereich Bewegung. Ebenfalls plädieren sie für eine praxisbezogene Lehre mit einem hohen Anteil an Selbsterfahrungsmöglichkeiten (vgl. Beudels et al., 2014). Schäfer (2010) fordert gleichsam die Weiterbildung und -differenzierung des pädagogischen Personals hinsichtlich biografisch verankerter Fachlichkeit. Die eigene (Bewegungs-) Biografie sowie das Reflexionsvermögen nehmen Einfluss auf den Professionalisierungsprozess.

„Dass Pädagogik aus gängigen, biografisch erfahrenen Mustern hervorgeht, die mit überindividuellen, sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Mustern zusammenspielen, lässt sie zwar intuitiv und spontan erscheinen, entzieht sich aber tendenziell einer kritisch reflexiven Sichtung und erschwert ein an fachlichen Kriterien orientiertes Handeln“ (Schäfer, 2010, S. 39).

Die Intention besteht darin, die eigene Bewegungsbiografie zu durchdenken, ein kindgemäßes Bildungs- und Bewegungsverständnis (weiter)zuentwickeln, die internalisierte Alltagspädagogik zu hinterfragen und so das pädagogische Verhalten und Handeln zu professionalisieren.

#### **5.4.4 Zur Umsetzung von Bewegungserziehung**

Kindertageseinrichtungen können als bewegter Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum gestaltet werden. Der Stellenwert von Bewegungserziehung im pädagogischen Profil und in der konkreten Umsetzung der Einrichtung variiert stark. Bewegung kann als Gegenstand zur motorischen Entwicklung und/oder als Querschnittsthema der pädagogischen Arbeit, als Grundlage von Entwicklung und Lernen, in Verbindung mit anderen Bildungsbereichen, verstanden werden. Verfügt die Kita über ein Bewegungskonzept, so kann darin das einrichtungsspezifische Bewegungsverständnis ebenso formuliert sein wie inhaltliche und methodische Grundsätze, räumlich-materielle Strukturen sowie Angaben zur zeitlichen Implementierung von Bewegungserziehung.

Wie Bewegungserziehung insbesondere in Deutschland umgesetzt und gestaltet wird, kann zum jetzigen Zeitpunkt, aufgrund fehlender empirischer Untersuchungen, nicht hinreichend geklärt werden. In Deutschland ist der Diskurs zur Umsetzung von Bewegungserziehung in der Kita marginal. Zimmer trägt sowohl zu Forschungsprojekten (nifbe) wie auch zu didaktischen Handlungsprinzipien und praktischen Handreichungen zur Gestaltung von Bewegungserziehung in Kitas bei. In naher Zukunft sind zudem Ergebnisse von Forschungsprojekten (BiK) zu erwarten, die das Bild von Bewegungserziehung in der Kita präzisieren.

Die folgenden Darstellungen stellen den Versuch dar, Dimensionen der Umsetzung von Bewegungserziehung in der Kita zum gegenwärtigen Stand zu beschreiben.

#### **Norwegen**

In Norwegen richtet sich die pädagogische Arbeit nach den Angaben des Kindergartengesetzes und des Rahmenplans. Im Kindergartengesetz ist festgeschrieben, dass Kindern die Möglichkeit zum Spiel, Ausdruck und zu bedeutenden Erfahrungen gegeben sein muss.

„Kindergartens shall provide children with opportunities for play, self-expression and meaningful experiences and activities“ (Norwegian Ministry of Education and Research, S. 1).

Im Rahmenplan wird u. a. darauf hingewiesen, wie die räumlichen Verfügbarkeiten einer Kita aussehen sollen, damit Bewegung und physische Aktivitäten ermöglicht werden können. Die Außen- und Innenräume sowie die un-

mittelbare Umgebung der Kita bilden den Rahmen, in dem Kinder Bewegungserfahrungen sammeln können.

„The design of the physical outdoor and indoor environment provides an important framework for children’s well-being, experiences and learning. Staff in kindergartens must look at the physical frameworks for children’s learning environments as an entity. The countryside and local neighbourhood also provide opportunities for experiences and challenges“ (Norwegian Ministry of Education and Research, 2006, S. 19).

Das pädagogische Personal wird darüber hinaus aufgefordert, allen Kindern jeden Tag Gelegenheiten zu körperlicher Aktivität anzubieten.

„(...) facilitate and provide inspiration for safe and challenging physical games and activities for everyone, regardless of gender and physical, psychological and social circumstances“ (Norwegian Ministry of Education and Research, 2006, S. 35).

Das Kindergartengesetz und der Rahmenplan bilden die Grundlagen der Kindergartenarbeit. Die konkrete Umsetzung von Bewegung, Spiel und körperlicher Aktivität variiert zwischen den Einrichtungen und wird in Kapitel 8 deutlich. Unterschiedliche Träger legen mitunter verschiedene Schwerpunkte in der pädagogischen Arbeit. In Norwegen sind Sportkindergärten, bewegungsfreundliche Kindergärten und insbesondere Naturkindergärten sehr verbreitet. Ebenso nehmen körperliche Aktivitäten im Freien einen hohen Stellenwert in der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen ein.

## Deutschland

Als *Prinzipien* einer Bewegungserziehung sind neben der Ganzheitlichkeit und Kindzentriertheit der situationsorientierte, offene und zwanglose Zugang zu Bewegungsangeboten zu nennen. Das Prinzip der Ganzheitlichkeit meint, dass das isolierte Üben gezielter motorischer Fertigkeiten vernachlässigt und durch ein ganzheitliches und vielschichtiges Spielen und Lernen ersetzt wird. Die Bewegungsmöglichkeiten sollen sich an den spezifischen Bedürfnissen des Kindes orientieren, zur Entfaltung und Förderung seiner selbstbestimmten Aktivitäten beitragen. Die Intention besteht darin, differenziert und offen auf das kindliche Bewegungsverhalten zu reagieren.

Zimmer nennt als *Ziele* einer frühkindlichen Bewegungserziehung (2006a, S. 29):

- Körperwahrnehmung und Körpererfahrung, d. h., dass Kinder z. B. den Zustand von Anspannung und Entspannung erfahren;
- Selbsterfahrung, d. h., dass Kinder z. B. lernen, die eigenen Fähigkeiten einzuschätzen;
- Sinneswahrnehmung, d. h., dass Kinder z. B. taktile Informationen aufnehmen und diese verarbeiten;
- Sozialerfahrung, d. h., dass Kinder sich z. B. an gemeinsam festgelegte Regeln halten;

- Materialerfahrung, d. h., dass Kinder z. B. Materialien und Gegenstände über Bewegung erforschen und verstehen lernen.

Bewegungserziehung lässt sich in Form von freien und offenen Bewegungsaktivitäten der Kinder umsetzen. Im Innen- oder Außenraum können sich Kinder ihren Bedürfnissen nach bewegen. Daneben kann das pädagogische Personal bewusst Impulse für Bewegungsaktivitäten, z. B. in Form einer Bewegungslandschaft, setzen und angeleitete Bewegungsaktivitäten, z. B. mit Kleingruppen zu einem bestimmten Thema, verwirklichen.

„Der Bildungsbereich Bewegung umfasst in der Kindertagesstätte sowohl situative Gelegenheiten, die sich durch eine bewegungsfreundliche Raumgestaltung und permissive Haltung der Fachkräfte ergeben, als auch offene Bewegungsangebote (...) und vor allem auch regelmäßige angeleitete Bewegungsangebote, die eine eher intentionale Ausrichtung an pädagogischen Zielvorstellungen aufweisen“ (Zimmer, 2006a, S. 33).

Bedeuls und Mitautoren (2014)<sup>24</sup> stellen dar, dass die praktische Umsetzung des Themenfeldes Bewegung durchschnittlich

- zu 58 Prozent täglich in Form von freien Bewegungsaktivitäten (N = 1.343),
- 3,8-mal täglich in Form von bewussten Impulsen für Bewegungsaktivitäten (N = 1.572),
- 2,9-mal wöchentlich in Form von angeleiteten Bewegungsaktivitäten (N = 1.515)

verwirklicht wird.

Als *Inhalte* der Bewegungserziehung gelten neben den grundlegenden Bewegungsformen wie z. B. laufen, springen, werfen, die die Basis der motorischen Entwicklung ausmachen, die Entwicklung koordinativer Fähigkeiten. Dazu zählen z. B. Gleichgewichts- und Reaktionsfähigkeit sowie eine räumliche Orientierungsfähigkeit. Bewegungsformen im Rahmen FBBE lassen sich anhand von vier Kriterien unterscheiden. Zum einen gibt es Bewegungen, die eine Orts- oder Lageveränderung des eigenen Körpers bewirken. Zum anderen gibt es Bewegungen, bei denen Geräte manipuliert werden. Dazu zählt z. B. das Werfen eines Balles. Darüber hinaus können Bewegungen an feststehenden Objekten vollzogen werden, wie z. B. das Balancieren über einen Baumstamm. Mithilfe von Geräten können weitere Bewegungen durchgeführt werden, wie z. B. das Rollen mit einem Rollbrett (vgl. Zimmer, 2006a, S. 30 ff.).

Die *methodische* Umsetzung kann sich offen oder geschlossen gestalten, in verschiedenen Sozialformen ausdrücken, vom Kind oder vom pädagogischen Personal angeregt werden. Freispiel, Bewegungsparcours, Bewegungsstunden, Ausflüge und angeleitete Bewegungsstunden bieten Raum

---

<sup>24</sup> Präzisere Ergebnisse zur quantitativen Hauptuntersuchung im Rahmen der Bundesweiten Studie BiK – Bewegung in der frühen Kindheit sind in 2014/2015 zu erwarten.

für vielseitige körperliche Aktivitäten. Zimmer (2006a) weist darauf hin, dass Bewegungsangebote Kinder zur Weiterentwicklung ihrer Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit anhalten können.

„Bewerbungsangebote in der Kindertagesstätte sollten den Kindern ein hohes Maß an Möglichkeiten zur individuellen Umsetzung eigener Vorstellungen und Ideen geben. Sie sollten aber auch Anregungen für eine Weiterentwicklung der motorischen Fähigkeiten enthalten. Gerade Bewegungssituationen beinhalten oftmals Problemstellungen, die das Kind zum Auffinden verschiedener Lösungsformen auffordern. Hier sind meist nur wenige Impulse durch die pädagogische Fachkraft erforderlich, um dem Kind beispielsweise verschiedene Verwendungsmöglichkeiten von Geräten und Objekten aufzuzeigen“ (Zimmer, 2006a, S. 32).

Zudem weist die Autorin darauf hin, dass das gezielte Üben von Bewegungen und Bewegungskombinationen mit starren Anweisungen und Korrekturen vermieden werden soll. Es wird empfohlen, Bewegung bzw. die angeregten Bewegungsformen in einen Sinnzusammenhang zu stellen. Spiel- und Bewegungshandlungen, die in einem Kontext stehen und an einem übergeordneten Themenbereich orientiert sind, sollen an die Stelle von isolierten Übungsformen treten.

Die *räumlich-materielle* Ausstattung der Kita variiert ebenfalls hinsichtlich der Zugänge zu Innen- und Außenräumen sowie der unmittelbaren und lokalen Umgebung. Die gesamte Einrichtung der Kita kann zu Bewegung einladen, ebenso gibt es Kitas, die körperliche Aktivitäten eher auf einen Bewegungsraum oder den Außenbereich begrenzen. Zimmer (2006a) empfiehlt, Bewegungserziehung nicht räumlich zu begrenzen. Die ganze Einrichtung sollte für Bewegung und Spiel erschlossen werden. Die Raumgestaltung sollte es ermöglichen, dass Gelegenheiten zum Schwingen, Klettern, Springen, Kriechen, Balancieren und Entspannen gegeben sind, die leicht veränderbar sind.

Hinsichtlich der *zeitlichen Dimension* von Bewegung in Kindertageseinrichtungen gibt es kaum Befunde aussagekräftiger Studien. Woll und Mitautoren meinen, dass vorgegebene Wochenstundenzahlen für Bewegung in Kindertageseinrichtungen nicht vorzufinden sind. Angeleitete Bewegungszeiten in Kindergärten werden durchschnittlich über 1,5 Stunden in der Woche angeboten.

„Im Durchschnitt wird angegeben, dass pro Woche 1,5 Stunden (SD = 1,1) Bewegungszeiten in Kindergärten angeboten werden“ (Woll et al., 2008, S. 179).

Diese Ergebnisse aus der KiGGS-Studie beziehen sich auf vier- bis fünfjährige Kindergartenkinder. Auffällig ist, dass im Kindergarten weniger angeleitete Bewegungszeiten angeboten werden als Sportstunden in der Schule. Mehr als die Hälfte (60,2 Prozent) der Kindergartenkinder zwischen vier und fünf Jahren haben einmal wöchentlich eine angeleitete Bewegungszeit, wobei es bei 14 Prozent seltener als einmal pro Woche verwirklicht wird (vgl.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2009, S. 155 ff.).

## Bewegungs- und Sportkindergärten

Einige Kindertageseinrichtungen, sogenannte Bewegungs- und Sportkindergärten, zeichnen sich durch ein bewegungsbetontes Profil aus. Im Jahr 1972 wurde der erste Sportkindergarten in Freiburg eröffnet unter Trägerschaft der Freiburger Turnerschaft. Die Intention bestand in der Förderung der Bewegungsentwicklung des Kindes unter optimaler Nutzung der räumlichen und personellen Ressourcen der Einrichtung. Zunächst lag der Fokus auf der Stärkung sportmotorischer Fertigkeiten, im Laufe der Entwicklungen rückte eine ganzheitliche Bewegungsförderung in das Zentrum des Interesses. Gegenwärtig gibt es Bewegungskindergärten, die sich z. B. durch ein besonderes psychomotorisches Konzept auszeichnen und die vorzufindenden Räumlichkeiten bestmöglich für kindliche Bewegungserfahrungen nutzen.

Zimmer (2006a; 2008a) weist darauf hin, dass die Bezeichnung Bewegungskindergarten kein von Sportverbänden oder Ministerien geschützter Begriff ist, sondern auf das bewegungsorientierte Leitbild der Institution hinweist. Bewegungskindergärten liegt die Idee zugrunde, Bewegung und Wahrnehmung als grundlegende Erkenntnis- und Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes zu verstehen und als Grundsatz der pädagogischen Arbeit zu nutzen. Vielfältige Bewegungs- und Sinneserfahrungen sollen den Kindern ermöglicht werden (Zimmer, 2006a, S. 10 ff., 2006b, S. 10 ff., 2008a, S. 233).

Die Sportjugend NRW und der Landessportbund NRW setzen sich für die praxisnahe Umsetzung der Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter ein. Seit 1999 verleihen sie das Zertifikat „Anerkannter Bewegungskindergarten“. Im Zusammenhang mit der Zertifizierung müssen die Tageseinrichtungen für Kinder eine Reihe von Qualitätskriterien erfüllen. Dazu zählen:

- eine Kooperation mit einem örtlichen Sportverein eingehen,
- das Prinzip Bewegungserziehung im pädagogischen Konzept verankern,
- über einen geeigneten Bewegungsraum und eine kindgerechte Geräteausrüstung und/oder über ein hinreichend gestaltetes Außengelände verfügen,
- jährlich mindestens zwei Informationsabende für Eltern anbieten.

Zusätzlich muss die Leitung der Tageseinrichtung für Kinder sowie mindestens eine Fachkraft pro Gruppe eine Übungsleiter-B-Ausbildung „Bewegungserziehung im Kleinkind- und Vorschulalter“ à 70 bis 90 Unterrichtseinheiten der Sportjugend NRW oder eine vergleichbare Ausbildung nachweisen. Ziel der Sportjugend NRW und des Landessportbundes ist es u. a., bei allen an der Erziehung von Kindern beteiligten Personen Sensibilisierungs- und Bewusstseinsprozesse hervorzurufen, sodass Bewegung allorts als



bestimmendes Lebensthema der Kindheit wahrgenommen und erfasst wird (vgl. Sportjugend NRW, 2005, S. 1). In NRW sind bis zum Jahr 2014 circa 300 Kindergärten durch den Landessportbund zertifiziert worden. Diese liegen zu einem geringen Anteil in städtischen Ballungszentren. Wie viele Einrichtungen langfristig die Zertifizierung „Anerkannter Bewegungskindergarten“ aufrechterhalten, ist unklar.

Neben Sport- bzw. Bewegungskindergärten gibt es weitere Einrichtungen, die über ein bewegungsorientiertes Kita-Konzept verfügen oder Bewegung und körperliche Aktivitäten, insbesondere im Freien, in den Grundsätzen der pädagogischen Arbeit verankert haben. Dazu zählen z. B. Wald- und Natur- sowie Waldorfkindergärten.

#### **5.4.5 Didaktische Empfehlungen an eine Bewegungserziehung**

Der Bildungsbereich Bewegung ist Teil der Bildungspläne, findet partiell Berücksichtigung in den Ausbildungsrichtlinien und in der alltäglichen pädagogischen Arbeit. Dabei lassen sich mitunter Widersprüche, Brüche und Unstimmigkeiten erkennen. Fischer und Bahr fordern „stimmigere Konzepte zwischen Ausbildungs- und Alltagspraxis“ (Fischer & Bahr, 2014). Ebenso fordert Krüger Herausforderungen, die mit der Implementierung des Bildungsbereichs Bewegung auf verschiedenen Ebenen einhergehen, zu erkennen und zu bewältigen.

Es werden Anforderungen auf verschiedenen Ebenen – vom Bund bis zur Einrichtung und dem pädagogischen Personal – gestellt:

##### **a) Bundesebene**

In Anlehnung an das norwegische System erscheint es hilfreich, ein bundesweites Kindergartengesetz zu implementieren. Darin wären Qualitätsstandards, die nicht unterschritten werden dürfen, formuliert. Angaben zu den Rahmenbedingungen werden ebenso getätigt. Ein ergänzender Rahmenplan konkretisiert das Bildungs- und Bewegungsverständnis im Bereich der FBBE, benennt Aufgaben und Ziele der pädagogischen Arbeit.

##### **b) Landesebene**

Die Fach(hoch)schulausbildung des pädagogischen Personals findet unter Verantwortung der Länder statt. Ein Qualifikationsprofil für frühpädagogische Fachkräfte im Themenbereich Bewegung erscheint sinnvoll. Lehrende der Fach(hoch)schulen, Ausbildungs- und Studiengangskoordinatorinnen und -koordinatoren sowie Gestalter der Ausbildungspläne und Modulhandbücher wären dazu aufgefordert, die Berücksichtigung des Bildungsbereichs Bewegung zu reflektieren. Die Aus-, Fort- und Weiterbildungsprofile sollten dahingehend überprüft werden, ob sie zur vielseitigen Auseinandersetzung mit dem Bildungsbereich Bewegung beitragen.

c) Kommunale Ebene

Auf kommunaler Ebene sollte dafür Sorge getragen werden, dass die personale und sachlich-räumliche Ausstattung Bewegungserziehung ermöglicht, anregt und unterstützt. Kommunale und lokale Besonderheiten gilt es im Bewegungskonzept zu berücksichtigen.

d) Träger, Eltern und Mitarbeiterteam

Träger und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter konkretisieren das Bewegungsverständnis und das Bewegungskonzept. Jede Einrichtung sollte über mindestens eine Pädagogin/einen Pädagogen verfügen, die/der sich für den Bildungsbereich Bewegung verantwortlich fühlt, u. a. überprüft, inwiefern Bewegung und Spiel zum Querschnittsthema der pädagogischen Arbeit avanciert, Bewegung mit weiteren Bildungsbereichen verknüpft und verwirklicht wird.

e) Pädagoginnen und Pädagogen

Nach Krüger (2011) sind die Pädagoginnen und Pädagogen der Einrichtung dazu aufgefordert, das bestehende Bewegungskonzept zu überprüfen und zu erweitern (vgl. Krüger, 2011, S. 2f.). Sie sind dazu angehalten, den didaktisch-methodischen Rahmen inklusive der räumlich-materiellen und zeitlichen Gegebenheiten festzulegen und ihre professionelle Haltung, ihre bewegungsbezogenen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Dabei können sie auf externe Hilfen und Unterstützungen z. B. durch Supervision und Coaching zurückgreifen.

Als Bewegungspädagoge oder -pädagogin können Fachkräfte die bewegte Bildungsarbeit gemeinsam mit den Kindern gestalten. Dazu bedarf es sicherer Bindungen und Beziehungen und einer sensiblen Unterstützung der kindlichen Explorations- und Autonomiebestrebungen. Ungerer-Röhrich, Popp und Wolf (2012, S. 272 f.) nehmen Bezug auf die Hinweise von Meyer und Walter-Laager und nennen vier verschiedene Lern- und Arbeitsformen:

- a) selbstbestimmte Aktivität (Freispiel),
- b) Unterstützung der selbstbestimmten Aktivität,
- c) angeleitete Aktivität,
- d) Vertiefung der angeleiteten Aktivität.

Den Kindern wird in den Lern- und Arbeitsformen ausreichend Freiraum gewährt und sie werden durch Anregungen von kompetenten Partnern unterstützt. Als didaktische Prinzipien einer kindgemäßen Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen nennt Zimmer (1994):

- Kindgemäßheit: Orientierung der Bewegungsangebote an den Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder;
- Offenheit: flexible Planung von Bewegungsangeboten, Offenheit für die situativen Interessen der Kinder;
- Freiwilligkeit/Entscheidungsfreiheit: Freiwilligkeit der Beteiligung, Angebote alternativer Wahlmöglichkeiten entsprechend den individuellen Fähigkeiten und Interessen;

- Sinnhaftigkeit/Erlebnisorientierung: Orientierung der Bewegungsangebote an der unmittelbaren kindlichen Lebenswelt, Einbindung von Bewegungssituationen in komplexe Spielhandlungen, Themen aus dem Alltag, Erlebniswelt und Fantasie;
- Selbsttätigkeit: Bewegungsangebote fordern zum selbsttätigen Handeln auf, erfordern Initiative und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln.

Bewegung, Körperlichkeit und Spiel sind Grundlage, Bestandteil und Medium des frühkindlichen Lernens. Heim (2008) verweist darauf, dass die Forschung bisher nur Hinweise, jedoch keine konkreten Aussagen über Art, Umfang, Häufigkeit und Intensität der Bewegungsaktivitäten macht, die positive Wirkungen auf den kindlichen Bildungsprozess enthalten.

„Insgesamt finden sich in diesem Zusammenhang lediglich Hinweise, dass ein abwechslungsreiches, vielseitiges, die Neugier der Kinder aktivierendes und am entdeckenden Lernen orientiertes Bewegungsangebot günstigere Effekte zeigt als herkömmliche sportmotorische Übungen“ (Heim, 2008, S. 41).

Bewegungserziehung implementiert pädagogische und didaktische Leitideen, die insbesondere durch das pädagogische Personal verinnerlicht und verwirklicht werden sollten.

Fischer betont eine kindgerechte und vom Kind aus gedachte Bewegungserziehung:

„Es wird deutlich, dass wir (vorschulische) Bildung konsequent vom Kinde aus denken müssen und Erziehung als Angebotsstruktur (...). Dabei erweisen sich Bewegung und Körperlichkeit als kindgerechte Mittel“ (Fischer, 2010, S. 131).

Ausgehend von den primären kindlichen Erfahrungen gilt es für das pädagogische Personal weitere Bewegungsanlässe zu gestalten:

„Wir bieten unseren uns anvertrauten Kindern anregende Situationen mit Erkundungscharakter (Bewegungsbaustelle, Naturerfahrungen, Erlebnislandschaften etc.)“ (Fischer, 2010, S. 120).

Eine Orientierung an den Vorerfahrungen des Kindes ist Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns. Es impliziert, dass der Lebens-, Erfahrungs-, Könnens- und Wissenskontext des Kindes Berücksichtigung erfährt, sodass Kinder die Möglichkeit haben, selbsttätig neue Themen zu durchdringen.

„Eine Didaktik, die keine Verfahren entwickelt, wie man auf die individuellen Horizonte der Kinder eingehen kann, wie man das Können und Wissen der Kinder an den Lernaufgaben einbezieht, wie man sich mit Kindern über das verständigt, was sie an Kontexten zu ihren Bildungsprozessen einbringen, kann nicht wirklich behaupten, dass sie die Eigentätigkeit der Kinder bei ihrem Bildungsprozess berücksichtigt“ (Schäfer, 2005c, S. 21).

Kinder erhalten dann Gelegenheit, auf die bestehenden Grundfiguren ihres Denkens zurückzugreifen und bereits verinnerlichte Prinzipien und Vorstellungen zu nutzen, um Neues zu verstehen.

In der Handlung, im aktiven Selbstvollzug können Herausforderungen erfahren und Aufgaben gelöst werden. Fischer betont, dass eine erfolgreiche Problemlösung Spuren im kindlichen Selbst (Selbstwirksamkeit) hinterlässt. Bewegungsaktivitäten berühren alle Entwicklungsdimensionen in unauflöslicher Einheit. Die Aufgabe des pädagogischen Personals besteht darin, die Umgebung des Kindes aktiv zu gestalten, sodass das Kind (positive) Erfahrungen sammeln kann. Handlungserfahrungen können dadurch zudem differenziert werden, Transferleistungen vollzogen werden. Bewegungserziehung sollte indirekt erfolgen, d. h. der Pädagoge ist Mitgestalter, nicht Instrukteur (vgl. Fischer, 2010, S. 130 f.).

Das pädagogische Personal hat darüber hinaus die Aufgabe, zu einer „angenehmen, anregenden, Zeit lassenden Spiel- und Lernatmosphäre“ beizutragen. Fischer betont, dass die Haltung des Pädagogen „engagiert, vorbildhaft, kreativ und begleitend ist“ (Fischer, 2010, S. 120). Pädagogen erkunden und gestalten gemeinsam mit dem Kind Herausforderungen, die vom Kind flexibel gelöst werden können.

„Das Konstrukt der Erkundungsaktivität hat damit eine besondere pädagogische Bedeutung. Für den Pädagogen bedeutet es, aufgabenorientiert und nicht instruierend vorzugehen. Das Verhalten des Kindes ist lösungsorientiert, also zielgerichtet, aber vom Lösungsverhalten (Weg) her variabel, experimentierend“ (Fischer, 2010 S. 120).

Fischer resümiert: „der Körper ist der Spiegel des psychischen Erlebens (personale Erfahrung), wichtiges Kommunikationsmittel (soziale Erfahrung) und Medium der kognitiven Erkenntnistätigkeit (Handlungskompetenz). Die Bewegungshandlung ist somit die kindgemäße Form, die Welt zu begreifen und ein eigenes Weltbild zu konstruieren“ (Fischer, 2010, S. 118). Ebenso betont Grupe Bewegungshandlungen als kindgemäßen Bezugspunkt:

„Wenn wir also Bewegung in diesem Sinne als Form einer doppelten ‚Vermittlung‘ zwischen dem Menschen und seiner Welt, als Erfahrungs- und Gestaltungsorgan begreifen, durch die wir auf unsere soziale und kulturelle Welt gerichtet sind, dann besitzen wir in ihr allgemein und in unserer sportlichen Bewegung speziell den zentralen Bezugspunkt für pädagogische Ziele und Maßnahmen“ (Grupe, 1989, S. 27).

#### **5.4.6 Zusammenfassung**

Bewegung kann als Gesundheits-, Entwicklungs- und Bildungsressource wirksam sein. Durch Bewegung kann u. a. die Gehirnaktivität angeregt, die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit verbessert werden (vgl. Fischer & Bahr, 2014). Die Analysen zeigen, dass Bewegungserziehung in deutschen Kitas uneinheitlich gestaltet wird. Es lässt sich ein Handlungsbedarf auf verschiedenen Ebenen erkennen. Krüger (2011) verweist darauf, dass die Planung, Durchführung und Auswertung der bewegungsorientierten pädagogischen Arbeit in der Kita primär vom pädagogischen Personal ab-

hängt. Die Umsetzung des Bildungsbereichs Bewegung hängt jedoch mit weiteren Bedingungen zusammen.

„Bei der Erschließung und Ausschöpfung der Potenziale des Bildungsbereichs Bewegung (...) sind nicht nur die Erzieherinnen allein angesprochen. Ebenso geht es um die Rahmenbedingungen, die die Umsetzung des Bildungsauftrages begleiten“ (Krüger, 2011, S. 4).

Als Einflussfaktoren nennt Krüger

- das Mitarbeiterteam, die Leitung und den Träger hinsichtlich der Ermöglichung personeller und sächlich-räumlicher Strukturen,
- die Fach(hoch)schulen und Lehrenden in ihrer bewegungsbezogenen Ausrichtung und
- die Aus-, Fort- und Weiterbildungsprofile zur facettenreichen Auseinandersetzung mit dem Bildungsbereich Bewegung (vgl. Krüger, 2011, S. 4).

Die Unübersichtlichkeit im deutschen frühpädagogischen System ist durch den Föderalismus begünstigt. Es sind keine länderübergreifenden Standards erkennbar. Der Blick auf Norwegen offenbart den vielschichtigen Bedarf an nach- und aufholenden Maßnahmen und Programmen in Deutschland. Zum einen fehlen Studien, die Bewegungserziehung in Deutschland näher analysieren. Die zeitliche Dimension von Bewegungserziehung in der Kita ist exemplarisch nicht hinreichend untersucht. Zum anderen fehlen didaktische Prinzipien und Empfehlungen zur Gestaltung von Bewegungserziehung. Die Empfehlungen Zimmers (siehe Kap. 5.4.4, 5.4.5) zeichnen sich mitunter durch ihren normativen Charakter aus (vgl. Zimmer, 2006a, S. 29).

Nach Zimmer variiert das Vorgehen des pädagogischen Personals zwischen Anleitung, Anregung und Beobachtung. Ebenso wie ein lenkendes, unterweisendes und korrigierendes Verhalten vermieden werden sollte, reicht bloße Betreuung nicht aus.

„Zusammenfassend wird aus heutiger Sicht ein sportartenorientiertes deduktives Vorgehen im Vorschulalter abgelehnt. Auf der anderen Seite wird an offenen Konzepten kritisiert, dass eventuell motorisch schwache und ängstliche Kinder vernachlässigt werden und die Kinder insgesamt zu wenig Anregung erhalten. Deshalb ist es wichtig, dass die Betreuer bei offenen Bewegungsangeboten die Fähigkeiten besitzen, genau zu beobachten, alle Kinder einzubeziehen und individuell situationsabhängig und entwicklungsangemessen zu fördern sowie ergänzend angeleitete Bewegungsangebote anzubieten“ (Zimmer, 2006a).

Ungerer-Röhrich und Mitautoren (2012, S. 276 ff.) resümieren, dass Veränderungen und längerfristige Implementierungen von bewegten Aktivitäten in der Kita Zeit und Unterstützung bedürfen.

## 6 Zwischenfazit

Die allgemeinen Analysen zeigen, dass der Bereich der FBBE in Deutschland ein hohes öffentliches und fachliches Interesse erfährt. Neben der Familie gelten Einrichtungen der FBBE als zentrale Sozialisationsinstanz früher Kindheit. An die öffentliche FBBE sind hohe Erwartungen gerichtet; so soll die pädagogische Arbeit u. a. die Entwicklungs- und Bildungschancen jedes einzelnen Kindes erhöhen und zur besseren Vereinbarkeit von Familien- und Berufsleben beitragen. Bock-Famulla meint, dass der frühe Zugang zu Bildung die Bildungsbiografie positiv beeinflussen kann und Investitionen in FBBE sinnvoll und effizient sind, statt später für Reparatur und Folgekosten zu zahlen (vgl. Bock-Famulla, 2008, S. 7).

Ein quantitativer Ausbau, z. B. in Form von Ganztagsbetreuung und einer höheren Teilhabequote im U3-Bereich, steht qualitativen Ansprüchen gegenüber. Die Chancen, die mit FBBE sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene einhergehen, hängen maßgeblich von der Qualität der Angebote ab. Die Autoren der OECD-Studie *Starting Strong* betonen: „durch eine alleinige Ausweitung des Zugangs zu den Angeboten ohne Berücksichtigung der Qualität werden weder gute Ergebnisse für die Kinder noch langfristige Produktivitätsvorteile für die Gesellschaft erzielt. Forschungsergebnisse haben sogar gezeigt, dass eine geringe Qualität langfristig negative Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben kann, statt positive Effekte zu bewirken“ (Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 13). Die Qualität der pädagogischen Arbeit variiert zwischen und sogar innerhalb der Einrichtungen. Dewey übte schon in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts Kritik an den Erziehungsformen in Kindertageseinrichtungen.

„Die Schulung der Hand erfolgt durch eine Reihe bestimmter Aufgaben, die so gewählt sind, daß der Gebrauch der verschiedenen Werkzeuge – eines nach dem anderen – erlernt und eine technische Fertigkeit (...) erreicht wird“ (Dewey, 1964, S. 263).

Von der Vergangenheit bis heute sind mitunter konträre Auffassungen des Bildungs- und Erziehungsverständnisses, der Aufgaben und Funktionen – zwischen Vorschule und Sozialpädagogik – sowie der didaktisch-methodischen Gestaltung der Arbeit in Angeboten der FBBE zu erkennen. Auch wenn sich Professionalisierungstendenzen und Bemühungen zur Verbesserung der Qualität, z. B. länderspezifische Bildungspläne und Akademisierungstendenzen in der Ausbildung, erkennen lassen, sind bundesweit uneinheitliche Vorgehensweisen vorzufinden. Nach Stöbe-Blossey und Tormlücke (2010, S. 123) markieren Bayern (Fthenakis) und Nordrhein-Westfalen (Schäfer) „idealtypisch unterschiedliche Vorgehensweisen“.

Es zeigt sich, dass der Bereich der FBBE im Umbruch ist, Veränderungen und Strömungen mitunter zu Unübersichtlichkeit und Unsicherheit sowie

punktuellen Maßnahmen führen und zugleich Chancen und Potenziale, aber auch Risiken beinhalten.

## **6.1 Bewegung als personale Ressource**

Die vorliegenden Kapitel verdeutlichen, dass Bewegung vielfältige Potenziale aufweist. Bewegung kann als personale Ressource früher Kindheit verstanden werden und wirken, wie die folgenden Darstellungen zusammenfassen:

Bewegung gilt als „kindgemäße Form, die Welt zu begreifen und ein eigenes Weltbild zu konstruieren“ (Fischer, 2010, S. 118). Ungerer-Röhrich und Mitautoren betonen „Bewegung ist für das Aufwachsen von Kindern eine Ressource und sollte entsprechend gefördert werden“ (Ungerer-Röhrich et al., 2012, S. 274). Ressourcen sind als Schutzfaktoren zu verstehen, die dem Kind helfen, förderlich mit Herausforderungen und Stressoren des Lebens umzugehen. Dazu zählen nach Eisenbarth und Mitautoren z. B. soziale Ressourcen wie der Umgang mit anderen oder physische Ressourcen wie körperliche Gewandtheit und Ausdauer (vgl. Eisenbarth et al., 2006, S. 15). Kinder, die über solche Ressourcen verfügen, können ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen, den sogenannten Kohärenzsinn aufbauen. Das Kohärenzgefühl ist nach Hurrelmann (2006) „die Eigenschaft, in einer Belastungssituation unter großen Herausforderungen diejenigen Ressourcen zu mobilisieren, die am besten geeignet sind, um mit einem Stressor – also eine von innen oder außen kommende Anforderung an den Organismus und die Psyche, die das Gleichgewicht stört – wirksam umzugehen“ (Hurrelmann, 2006, S. 122).

Den Darstellungen liegt die Ansicht bzw. anthropologische Begründung zugrunde, dass das Kind ein neugieriges, aktives, auf Bewegung angewiesenes Wesen ist. In den ersten sechs Lebensjahren können Kinder in und durch Bewegung und Spiel Schutzfaktoren wie z. B. Kontrollüberzeugungen, Problemlösefähigkeiten und die Einbindung in ein soziales Netz entwickeln. Bewegung im frühen Kindesalter ist für die körperliche und seelische Gesundheit, die motorische Leistungsfähigkeit, für die Entwicklung und Bildung bedeutsam und hilft insbesondere Kindern aus sozial benachteiligten Familien.

### **6.1.1 Bewegung als personale Gesundheitsressource**

Die Darstellungen in Kapitel 3.4 verdeutlichen, dass die Bedeutung von Bewegung für die gegenwärtige und zukünftige Gesundheit von Kindern facettenreich zu begründen ist. Nach Dordel (2007) meint Bewegungsförderung, die als Gesundheitsförderung wirksam werden kann:

„– dass sie ihren Körper mit seinen Funktionsweisen kennen lernen, (...); – dass sie Anspannung und Entspannung, Belastung und Entlastung bewusst wahrnehmen (...); auch dass sie Mut haben können, Neues auszuprobieren, (...); dass sie ihre Bewegungsaktivität als wichtigen Anteil einer Gruppenaktivität – zum Beispiel im Spiel – erleben können und Wertschätzung und Anerkennung in der Gruppe erfahren; (...) – dass sie Bewegung, Spiel und Sport auch im Freien, unter vielfältigen klimatischen Bedingungen erleben“ (Dordel, 2007, S. 53f.)

- Bewegung als Stärkung persönlicher Verhaltensfaktoren

meint, dass es Kindern in und durch Bewegung gelingen kann, Ressourcen, wie z. B. Selbstachtung und Selbstwertgefühl, aufzubauen, die den positiven Umgang mit ungünstigen Lebensereignissen stärken.

- Bewegung als Prävention chronischer Krankheiten

meint, dass durch Bewegung und Spiel in Verbindung mit einer ausgewogenen Ernährung die Gesundheit gestärkt werden kann. Ungünstige Verhaltensgewohnheiten, die sich bereits in früher Kindheit bilden, können dadurch vermieden werden.

- Bewegung zum Aufbau motorischer Leistung

meint, dass durch körperliche Aktivität der Erwerb körperlich-motorischer Kompetenzen positiv beeinflusst wird. Erfahren Kinder körperliche Beanspruchungen und Belastungen, so kann z. B. die Entwicklung von Körperhaltung, Körperbeherrschung, Geschicklichkeit und Schnelligkeit positiv unterstützt werden. Die Autoren der KiGGs-Studie betonen, dass regelmäßige körperliche Aktivität die Reaktionsfähigkeit und motorische Koordination fördert, wodurch bestimmte Unfälle vermieden werden können (vgl. Robert-Koch-Institut, 2008, S. 33).

- Bewegung zum Aufbau eines aktiven Lebensstils

meint, dass sich Lebensstile bereits in früher Kindheit ausbilden. Um die Gesundheit von Kindern in früher Kindheit aufrechtzuerhalten und zu stärken, bedarf es eines aktiven Lebensstils. Bahr und Mitautoren stellen dar, dass die frühkindlichen Bewegungserfahrungen die Teilhabemöglichkeiten am Bewegungs-, Spiel- und Sportsystem sowie das selbstständige Aufsuchen von Bewegungsaktivitäten stärken (vgl. Bahr et al., 2012, S. 105).

Das Bewegungsverhalten in früher Kindheit kann sich positiv auf die Bewältigung psychosozialer Anforderungen und die Stärkung des allgemeinen gesundheitlichen Wohlbefindens, des Haltungs- und Bewegungsapparates sowie des Kohärenzsинns auswirken. Bewegungserziehung als Gesundheitserziehung bildet nach Eisenbart und Mitautoren (2006) die Grundlage für gelingende Entwicklungs- und Bildungsprozesse.

„Nur wenn man gesund ist und sich wohl fühlt, kann man sich optimal entfalten und seine Entwicklungspotenziale nutzen“ (Eisenbarth et al., 2006, S. 16).



### **6.1.2 Bewegung als personale Entwicklungsressource**

Die Bewegung und das Spiel eröffnen Kindern in früher Kindheit vielfältige Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse. Wie die Darstellungen in Kapitel 4.3 offenbaren, sind Kinder ihren vorhandenen Möglichkeiten, Interessen und Anregungen entsprechend aktiv und steuern so ihren Entwicklungsprozess. Im Handeln, in der körperlichen Aktivität interagieren Kinder mit sich selbst, anderen und der Umwelt. Sie erleben, fühlen, kommunizieren mit Personen und Gegenständen. Den Bereichen Bewegung und Körperlichkeit wird eine verbindende Bedeutung für alle Entwicklungsdomänen zugeschrieben (vgl. Fischer, 2008, S. 175). Bewegungshandlungen implizieren Wechselwirkungen zwischen körperlicher, kognitiver, sozial-emotionaler Kompetenz und dienen der Entwicklungsförderung (vgl. Bahr et al., 2012, S. 104). Dies zeigt sich z. B. in einer längsschnittlichen Studie aus Norwegen, die den Einfluss von Bewegung, Spiel und Sport auf die kognitive Entwicklung von Kindern untersucht. Als zentrales Ergebnis zeigt sich, dass insbesondere Kinder aus Familien mit einem niedrigen Bildungsniveau einen großen Zusammenhang zwischen ausgeprägten und weiterentwickelten motorischen Fähigkeiten und kognitiver Leistung aufweisen (vgl. Brandl-Bredenbeck, 2008, S. 448).

Die Potenziale einer bewegten Entwicklungsförderung lassen sich in Bewegungskonzepten erkennen. Exemplarisch sei hier das Konzept der Psychomotorik und der bewegten Sprachförderung genannt. In der Psychomotorik wird der Zusammenhang von Erleben und Bewegung, von psychischem und motorischem Erfahren, u. a. zur Stärkung der kindlichen Selbstwirksamkeit betont. Das Erleben von Selbstwirksamkeit gilt als entscheidende Voraussetzung für den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts. In der bewegten Sprachförderung wird die Verknüpfung zwischen Sprach- und Bewegungsanlässen intensiviert und die Potenziale eines bewegten Vokabulars verwirklicht. Bewegungshandlungen können die Entwicklung des Kindes positiv beeinflussen.

„Bewegungserfahrungen sind immer unmittelbar auf den Körper bezogen; als Bewegungserlebnisse sind sie von der Persönlichkeit des Kindes nicht zu trennen“ (Fischer, 2011, S. 174).

### **6.1.3 Bewegung als personale Bildungsressource**

„From children's own perspective, play and learning are not always separate practices during early years“ (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008, S. 624).

Die Erläuterungen in Kapitel 5.4 verdeutlichen: Zum einen werden Bewegung und Spiel als untrennbare Einheit und Ursprung des Lernens verstanden und somit als Querschnittsthema und -aufgabe früher Kindheit erfasst. In der Bewegung, im Spiel und in der Eigenaktivität sammelt das Kind Erfah-

rungen, sortiert Erkenntnisse und bildet somit die Grundlage für Verstehens- und Lernprozesse. Zum anderen werden Bewegung und Spiel als Medium des Lernens und als Instrument zum Erwerb bestimmter Kompetenzen – auch in Verbindung mit anderen Bildungsbereichen erfasst. So können Kinder in der spielenden und handelnden Auseinandersetzung mit der Umwelt Gesetzmäßigkeiten kennen und verstehen lernen sowie körperliche, kognitive und emotionale Strukturen miteinander verbinden (vgl. Oerter, 1999, S. 267).

Exemplarisch sei hier die Sozialerziehung im Spiel genannt. Spielen Kinder miteinander, so kann soziales Lernen zufällig, beiläufig und spontan durch die Beobachtung und Imitation anderer erfolgen. Als vermittelndes Medium kann das Spiel zudem betrachtet werden, wenn sich soziales Lernen im Spiel in gewisser Weise intentional vollzieht. Es können Werte reflektiert, Handlungsmöglichkeiten durchdacht oder Konflikte thematisiert werden (vgl. Kiper et al., 2011, S. 33 ff.).

Bewegung fördert und unterstützt zugleich Lernprozesse. Dadurch, dass Kinder sich im Spiel und in der Bewegung mit Personen und Gegenständen auseinandersetzen, wird die neuronale Entwicklung unterstützt, Gehirnaktivitäten werden angeregt. Sich zu bewegen und bewegt zu lernen hat positive Auswirkungen auf die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit sowie Gedächtnisleistungen (vgl. Fischer & Bahr, 2014). In Bewegungsanlässen und -aufgaben können zudem Probleme gelöst, Strategien aufgebaut, Handlungsvollzüge erweitert sowie Selbstwirksamkeit erfahren werden.

#### **6.1.4 Zusammenfassung**

Bewegung als personale Ressource meint demnach, dass Bewegung als Schutzfaktor der Gesundheit, der Entwicklung und Bildung gilt. In Anlehnung an Kurz und Tietjens (1998) werden verschiedene (Gesundheits-)Ressourcen, die durch Bewegung positiv beeinflusst werden, genannt:

- personale Gesundheitsressource (positives Körper- und Selbstkonzept) und somit ganzheitliche Entwicklungsförderung;
- körperliche Gesundheitsressource (Stärkung der motorischen Leistungsfähigkeit, Stärkung von Herz-Kreislauf-, Immunsystem und Widerstandsfähigkeit);
- soziale Gesundheitsressource (Rückhalt und Unterstützung);
- Entwicklungs- und Bildungsressource.

Im Spielen und im Sich-Bewegen kann sich das Individuum erfahren, erleben, verändern und verwirklichen (vgl. Grupe & Krüger, 2007, S. 250 ff.). Bewegung kann somit zum Aufbau von Identität beitragen. Schmidt (2002) und Fischer (2009) verdeutlichen, dass Kinder in der handelnden und bewegten Auseinandersetzung das Gefühl einer eigenen Identität entwickeln. Im Bewegungsvollzug kann Identität erfahren werden.

„In und durch Bewegung und Spiel entwickelt sich nicht nur die Fähigkeit zur Koordination der Gliedmaßen, sondern die aktive, gekonnte Bewegung eröffnet Möglichkeiten zum Aufbau der Selbstständigkeit, zur Verstärkung des Selbstwertgefühles und möglicherweise zur Entwicklung von Identität“ (Schmidt, 2002, S. 103).

Fischer (2009) betont als entscheidende kindliche Ressource „Handeln, in dem das Kind die eigene Identität und das Weltverstehen konstruiert“.

„Im sozialen und dinglichen Dialog mit seiner Umwelt entwickelt das Kind sein Selbstverständnis und seine eigene Persönlichkeit, seine Identität“ (Fischer, 2009, S. 37).

Ebenso argumentiert Hurrelmann, dass in und durch Bewegung Potenziale der Persönlichkeitsentwicklung gestärkt werden können.

„Immer stärker setzt sich die Erkenntnis durch, über körperliche Tätigkeit nicht nur physiologische, sondern auch psychische und soziale Potenziale der Persönlichkeitsentwicklung stärken zu können“ (Hurrelmann, 2006, S. 211).

## 6.2 Bewegungserziehung

Die allgemeinen zusammenfassenden Analysen (siehe Kap. 6) verdeutlichen, dass das System der FBBE durch Umbrüche, Veränderungen und Unübersichtlichkeiten gekennzeichnet ist. Im Themenbereich der Bewegungserziehung spiegeln sich in gewisser Weise die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen im Sektor der FBBE wider, die Unsicherheiten markieren und Potenziale implizieren.

Auf der einen Seite ist Bewegung ein (Bildungs-)Thema früher Kindheit, wird in Bildungs- und Orientierungsplänen berücksichtigt und mitunter in pädagogischen Konzepten thematisiert und verwirklicht. Auf der anderen Seite wird Bewegungserziehung umstritten diskutiert, kontrovers didaktisch umgesetzt, mitunter vernachlässigt und spielt nach Ungerer-Röhrich und Mitautoren „weder national noch international in der Pädagogik der frühen Kindheit eine bedeutsame Rolle (Ausnahme Körper und Bewegung in den nordischen Ländern)“ (Ungerer-Röhrich et al., 2012, S. 273).

Einzelne Bemühungen, Bewegungserziehung im Bereich der FBBE zu thematisieren, didaktisch auszuarbeiten, weiterzuentwickeln und zu implementieren, sind erkennbar. Diese bedürften jedoch einer systematischeren und verbindlicheren Analyse und Umsetzung.

Ungerer-Röhrich und Mitautoren klären auf, dass „Sportwissenschaften an den Universitäten angesiedelt sind und nicht an Fachhochschulen, die aktuell die meisten Initiativen verantworten. Zum anderen hat sich die Sportwissenschaft lange nicht für ‚kleine Kinder‘ interessiert. Und schließlich müssen auch noch beide Bereiche – Sportwissenschaft und Elementarpädagogik – zusammenkommen. Das ist angesichts der großen Herausforderungen, die aktuell an Akteure im Elementarbereich gestellt werden, keine leichte Aufgabe. Erste Professuren mit einem Bewegungsschwerpunkt sind an Fachhoch-

schulen geschaffen und sollten diese Verbindung zwischen Sportwissenschaft und Elementarpädagogik zukünftig gestalten“ (Ungerer-Röhrich et al., 2012, S. 273).

Die Bereiche der Sportwissenschaft und der Elementarpädagogik – in Theorie und Praxis, in Forschung, Studiengängen, Aus-, Fort- und Weiterbildungen – enger miteinander zu verzahnen erscheint keine einfache, jedoch eine lohnende Aufgabe zu sein. Bewegungserziehung systematisch weiterzuentwickeln und zum Querschnittsthema früher Kindheit zu machen birgt nicht nur Potenziale auf gesellschaftlicher Ebene, sondern insbesondere auf individueller Ebene, was zugleich positiv auf die Gesellschaft wirkt. Damit verbunden sind Ansprüche an die didaktische Gestaltung von Bewegungserziehung in der Kita.

### Didaktische Gestaltung

Damit Bewegung als personale Ressource wirksam wird und die Potenziale von Bewegung und Spiel – hinsichtlich der Gesundheit, Entwicklung und Bildung sowie des Aufbaus von Identität – im Sektor der FBBE entfaltet werden können, bedarf es der didaktischen Gestaltung der Bewegungserziehung. Scheuerl betont die Bedeutung von Bewegung in der Spieltätigkeit.

„Ich kann mir schlechthin keine Art von Spiel vorstellen, die nicht Bewegungsabläufe enthielten oder, genauer gesagt: die nicht dadurch definiert werden können, daß sie bestimmte Formen von Bewegung, eine je bestimmte Bewegungsgestalt sind“ (Scheuerl, 1997, S. 198).

Ebenso sind in der kindlichen Bewegung und körperlichen Aktivität spielerische Elemente enthalten.

Bewegung und Spiel sollen in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung verwirklicht werden. Das pädagogische Personal kann das kindliche Bewegungshandeln anregen, beobachten, unterstützen und partiell anleiten. Eine indirekte Bewegungserziehung ist zu bevorzugen, die durch Maßnahmen einer direkten Bewegungserziehung ergänzt wird.

### Indirekte Bewegungserziehung

Mit einer indirekten Bewegungserziehung sind Maßnahmen gemeint, die vom Kind selbstständig aufgesucht und durchgeführt werden, ebenso wie Maßnahmen, die vom pädagogischen Personal begleitet und unterstützt werden. Liegle (2013) plädiert für eine indirekte Erziehung und meint damit, dass die Erzieherin Lern- und Spielgelegenheiten schafft. Die Erzieherin oder der Erzieher setzt auf die Eigeninitiative der Kinder, ihre Lernlust und ihren Tatenrang und unterstützt dies durch ihr Vorbild-Verhalten, durch die Beziehungen zu den Kindern, durch die Atmosphäre in der der Einrichtung, durch die Ausstattung der Räume.

„Erzieherinnen haben die professionelle Aufgabe, die räumliche und sächliche, inhaltliche und zeitliche Umwelt der Tageseinrichtung vorzubereiten, zu insze-

nieren und zu gestalten und dabei die Möglichkeiten der Eigeninitiative, Wahl und Mitgestaltung auf Seiten der Kinder zu berücksichtigen“ (Liegler, 2013, S. 150 f.).

Viernickel (2007) betont, dass es Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist, die „Selbstbildungspotenziale der Kinder durch eine angemessene und überlegte Gestaltung der Umwelt und durch das Aufgreifen und Erweitern der kindlichen Themen zu unterstützen und herauszufordern“ (Viernickel, 2007, S. 38).

Eine indirekte Bewegungserziehung meint, dass sich das pädagogische Personal als Teil der unmittelbaren und wirksamen kindlichen Umgebung versteht und zu Bewegungsaktivitäten anregt, durch das Vorbild-Verhalten, die Beziehungsgestaltung, die Atmosphäre, die Raumgestaltung. Dadurch wird es Kindern ermöglicht, vielfältige Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten zu erwerben. Nach Kurz regen die Haltung des pädagogischen Personals und die Gestaltung der Einrichtung maßgeblich zur Entfaltung kindlicher Selbstbildungspotenziale an.

„Vieles, ja das meiste, erschließen sich Kinder selbst an Böschungen, Pfützen, Gräben, in Sandkuhlen, natürlichen oder künstlichen Höhlen, im Bäumen (...) – wenn ihnen so etwas nur zugänglich ist und sie sich dort gefahrlos und ohne Angst vor Strafe bewegen dürfen“ (Kurz, 1978, S. 23).

Darüber hinaus ist es sinnvoll, Kindern Abwechslungen zu bieten, sie mit Aufgaben und Herausforderungen zu konfrontieren, sodass sie in sich „verändernden Umgebungsbedingungen variantenreiche Bewegungsmuster entwickeln“ (Kurz, 1978, S. 23) und darüber hinaus wertvolle Handlungskompetenzen erwerben. Nach Herm (2013) gilt es offene Bewegungsangebote mit Bewegungsgeschichten und psychomotorischen Spielen zu ergänzen, die sich nach dem kindlichen Entwicklungsstand richten.

Bewegung und Spiel in offenen Situationen und Arrangements bieten vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten materialer, sozialer und leiblicher Art. Indirekte Bewegungserziehung meint jedoch nicht, dass sich das pädagogische Personal aus den Bewegungsaktivitäten rauszieht. Kindliches Freispiel ohne pädagogisches Personal reicht nicht aus und spricht nicht alle Kinder an. Ebenso reicht bloße Betreuung nicht aus.

### Direkte Bewegungserziehung

Direkte Bewegungserziehung meint nicht, dass das Verhalten des pädagogischen Personals unterweisend oder korrigierend ist. Ziel ist es, nicht einzelne, isolierte Funktionen, sondern das Kind ganzheitlich in seiner Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen (vgl. Herm, 2013, S. 15).

Angeleitete Bewegungsaktivitäten bieten sich an, um bestimmte Themenbereiche zu fokussieren, gezielte Anregungen zu bieten und Bewegungsanlässe mit weiteren Bildungsbereichen zu verbinden. Zimmer kritisiert an offenen Konzepten, dass „eventuell motorisch schwache und ängstliche Kinder ver-

nachlässigt werden und insgesamt zu wenig Anregung erhalten“ (Zimmer, 2006a). Angeleitete Bewegungsaktivitäten können in Kleingruppen stattfinden, bestimmte Kindergruppen ansprechen und somit situationsabhängige und entwicklungsangemessene Förderangebote darstellen.

Im Sinne der psychomotorischen Praxis sollen sich nach Fischer (2009) Bewegungsanlässe an den gegenwärtigen kindlichen Entwicklungsaufgaben orientieren. Die Gestaltung von Bewegungsspielen und -aufgaben richtet sich nach aktuellen Themen und dem Entwicklungsstand der Kinder, fragt nach gegenwärtigen Konflikten, Herausforderungen oder Bewältigungsstrategien (vgl. Fischer, 2009, S. 43).

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Mischung aus freien Bewegungshandlungen vom Kinde aus, gemeinsame Gestaltungen und Aktivitäten sowie Anregungen, Herausforderungen und Unterstützungen, die vom pädagogischen Personal ausgehen, mitunter auf kleine Kindergruppen und/oder auf spezielle Themenbereiche ausgerichtet, sinnvoll erscheint, um die Potenziale der Bewegungserziehung bestmöglich für alle Kinder zu entfalten. Bewegung kann so als personale Ressource früher Kindheit verwirklicht werden.

## 7 Darstellung der empirischen Untersuchung

Als empirische Sozialforschung kann die zielgerichtete Erhebung von Angaben über soziale Gegebenheiten durch geeignete Methoden und deren Verarbeitung verstanden werden.

„Die empirische – d. h. auf Erfahrung gestützte – Sozialforschung bietet Möglichkeiten der gesellschaftlichen Selbstbeobachtung, indem sie Regeln und Techniken zur kontrollierten und systematischen Wissensgewinnung über soziale Phänomene bereitstellt“ (Weischer, 2007, S. 9).

Die Forschungsfrage bestimmt den Forschungsprozess, die Auswahl geeigneter Forschungsmethoden und Erhebungsinstrumente. Die so erzielten Forschungsergebnisse, die soziale Lebensbereiche widerspiegeln können, ermöglichen z. B. eine Betrachtung, ein Nachdenken sowie eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen.

Bezieht sich die empirische Sozialforschung auf den Lebensbereich von Kindern, so werden Besonderheiten deutlich. Zum einen ist Forschung zur Kindheit gleichzeitig Forschung mit Kindern. Anhand dessen können Einblicke in kindliche Lebenswelten und Kinderbiografien gewonnen werden. Weiter ist für den Forschungsprozess zu berücksichtigen, dass Kindheit immer mittels der eigenen Erwachsenenperspektive wahrgenommen wird. Wird eine Methode als kindangemessen bewertet, so birgt sie eigene Vorstellungen und Bewertungen. Das Verständnis von Kindheit und Kindern ist konstruiert und wird mit eigenen Kindheitserinnerungen in Beziehung gesetzt. Weiter gelten beispielsweise offene Fragen in Interviews mit jüngeren Kindern – angesichts fehlender erzählender Kompetenzen – als schwierig. Insbesondere in narrativen Interviews scheinen die Anforderungen, die an die Jüngsten gestellt werden, als zu hoch (vgl. Mey, 2003, S. 2 ff.).

Die folgende Untersuchung bezieht sich auf den Lebensbereich der frühen Kindheit. Dabei handelt es sich um den Lebensausschnitt, der in der Kindertageseinrichtung stattfindet. Die Darstellung des qualitativen Forschungsdesigns und die begründete Auswahl der Erhebungs- und Analyseschritte folgen.

### 7.1 Qualitative Sozialforschung

Die qualitative Sozialforschung hat sich in den letzten Jahrzehnten, seit etwa den 1970er-Jahren, in den Sozialwissenschaften etabliert. Es wird die Intention verfolgt, den subjektiven (Symbolischer Interaktionismus (vgl. Flick, 2005, S. 35)) oder kollektiven Sinn eines Gegenstandes und die Erforschung von Prozessen und Handlungen (Ethnomethodologie (vgl. Flick, 2005, S. 39 f.)) aufzudecken. Darin unterscheidet sich qualitative von quantitativer

Forschung, bei der es sich eher um Quantifizierungen oder Häufigkeitszusammenhänge handelt.

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick, von Kardoff, Steinke, 2000, S. 14).

Qualitative Sozialforschung zielt darauf ab, Strukturen sozialen Handelns zu erschließen. Die Subjektbezogenheit des Forschungsprozesses ist ausgeprägt. Es wird der Versuch unternommen, die soziale Wirklichkeit zu erfassen und zu interpretieren.

„Qualitative Sozialforschung muss daher prinzipiell zunächst diese Wirklichkeitskonstruktionen hervorlocken und dann versuchen, sie angemessen zu erfassen, sodann konservierend aufzubereiten und schließlich umfassend auszuwerten“ (Kuhlmann, 2005, S. 11).

Der Forschungsprozess findet nicht in einer künstlich geschaffenen Laborsituation statt. Der Forscher oder die Forscherin nähert sich begründet dem komplexen Forschungsgegenstand. Die alltägliche Umgebung, die alltäglichen Situationen bilden den Ausgangspunkt der Untersuchung.

Zu den Kennzeichen qualitativer Sozialforschung zählt das Prinzip der *Offenheit* dem Untersuchungsgegenstand gegenüber.

„Der Forschungsprozess muss so offen dem Gegenstand gegenüber gehalten werden, dass Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen sowohl der theoretischen Strukturierungen und Hypothesen als auch der Methoden möglich sind, wenn der Gegenstand dies erfordert“ (Mayring, 1996, S. 17).

Die Offenheit gegenüber dem Neuen im Untersuchungsgegenstand eröffnet die Möglichkeit, Unbekanntes zu erkennen. Dadurch, dass die qualitative Forschung auf standardisierte und normative Konzepte verzichtet, ist sie näher am Forschungsgegenstand angesiedelt, ein Perspektivwechsel kann gelingen. *Kommunikation* als weiteres Prinzip meint, dass qualitative Sozialforschung nur im Wechselspiel zwischen Forscher oder Forscherin und Erforschem gelingen kann. Über die Kommunikationsbeziehung können Daten gewonnen werden. Die Forscherin oder der Forscher selbst ist als Bestandteil des Forschungsprozesses zu verstehen. Ideen, Eindrücke, Gefühle, subjektive Wahrnehmungen des Forschers oder der Forscherin fließen in sichtbarer Form in die Darstellungen und Deutungen mit ein (vgl. Flick, 2005, 2005, S. 19).

Trotz der dargestellten Offenheit muss der Forschungsprozess *methodisch kontrollierbar* sein. Die Forschungsdurchführung muss sich an begründeten Regeln orientieren. Die Dokumentation einzelner Forschungsschritte ist unerlässlich. Damit einhergehend wird das *inhaltliche Vorverständnis der Forscherin oder des Forschers* offenbart. Eine völlig unvoreingenommene Haltung dem zu untersuchenden Gegenstandsbereich gegenüber ist nicht rea-



listisch. Der Forscher oder die Forscherin hat aufgrund von Erfahrungen und Wahrnehmungsmöglichkeiten ein bestimmtes theoretisches Vorwissen entwickelt. Die vorhandenen Ansichten des Forschers oder der Forscherin sollen selbstreflexiv behandelt werden.

„Ein grundlegender Anspruch *qualitativer Forschung* ist, dass die Forscherin darum bemüht sein muss, sich über das eigene Vorwissen, die Erfahrungen und Einstellungen zum Thema, zum Interviewpartner etc. umfassend klar zu werden, damit diese ‚Präkonzepte‘ im Forschungsprozess nicht unreflektiert durchschlagen und strukturierend eingehen“ (Hunger, 2005, S. 73).

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass die Beziehung des Forschers oder der Forscherin zum Gegenstand nicht starr gesehen werden darf. Innerhalb des Forschungsprozesses kommt es zu Veränderungen der Forscherin oder des Forschers – beispielsweise in Bezug auf Wahrnehmung, Verhalten und Verständnis – sowie des Forschungsgegenstandes. Der Forschungsprozess kann als dynamische Interaktion erfasst werden, in die, im Sinne des Symbolischen Interaktionismus, subjektive Deutungen miteinfließen.

„Forschung wird nicht als Registrieren angeblich objektiver Gegenstandsmerkmale aufgefasst, sondern als Interaktionsprozess, in dem sich Forscher und Gegenstand verändern, in dem subjektive Bedeutungen entstehen und sich wandeln“ (Mayring, 1996, S. 20).

*Texte* bilden die Grundlage qualitativer Forschungsarbeit, da sie z. B. in Form von Protokollen das Datenmaterial sammeln. Zudem sind sie Basis für die Interpretation der Daten sowie Darstellung und Vermittlungsgrundlage der Erkenntnisse. Sie können als zentrales Erhebungs- und Auswertungsmaterial in forschungsmethodischer Hinsicht verstanden werden. Die Betonung der Deskription und Interpretation der Forschungssubjekte ist Ausgangspunkt qualitativen Denkens.

Innerhalb der qualitativen Sozialforschung sind unterschiedliche theoretische Positionen erkennbar (Symbolischer Interaktionismus, Ethnomethodologie, Strukturalismus, Psychoanalyse). Diesen sind jedoch einige Merkmale gemein. Wie dargestellt, werden zum einen Texte produziert, die der Ausgangspunkt empirischer Analysen sind. Weiter gilt Verstehen als gemeinsames Erkenntnisprinzip. Ziel ist es, den Gegenstand von innen heraus zu erfassen. Ein drittes gemeinsames Kennzeichen besteht in der Fallrekonstruktion. Nach Flick (2005) bedeutet es, zunächst am Einzelfall anzusetzen, ehe vergleichend und verallgemeinernd analysiert wird. Viertens bildet die Konstruktion von Wirklichkeit eine übergreifende Grundlage. Die in qualitativer Forschung zu verstehende Wirklichkeit ist von den Akteuren sozial konstruiert (vgl. Flick, 2005, S. 49).

In der Sportwissenschaft, speziell in der Sportpädagogik, sind qualitative Forschungsansätze seit einigen Jahren etabliert. Im sportpädagogischen Forschungsfeld sind Kontexte des aktiven Sporttreibens, aber auch des passiven Sportkonsums zusammengefügt. Qualitative Forschung in der Sport-

pädagogik kann darauf abzielen, ein Leben mit Bewegung, Spiel und Sport von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu beschreiben, verstehen und zu interpretieren, ohne es vorab in Variablen zu zergliedern. Der Fokus liegt auf den Erfahrungen und Erwartungen der im Sport Handelnden (vgl. Kuhlmann, 2005, S. 10 ff.). Im Zentrum der folgenden Untersuchung steht Bewegung in der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen.

## 7.2 Dokumentation des Forschungsprozesses

Das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Arbeit macht ein qualitatives Forschungsdesign zwingend notwendig. Ziel ist es, über den qualitativen Zugang zum Feld – hier den Kindertageseinrichtungen – die Lebenswelt der Akteure, ihre subjektiven Sichtweisen und Konstruktionen im Hinblick auf Bewegung zu erfassen. Im Gegensatz zu quantitativen, hypothesenüberprüfenden Forschungsmethoden kann der Forschungsprozess in Form eines Lernprozesses des Forschers oder der Forscherin verstanden werden (vgl. Scholz & Heinzl, 2012, S. 10).

Die *Forschungsstrategie* – anlehnend an die Grounded Theory Methodology – kann dabei als zirkulär bezeichnet werden. Strübing (2004, S. 15) beschreibt die Arbeit nach der Grounded Theory als Prozess, bei dem Gegenstand und Forscherin oder Forscher in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen, in dem beide einander verändern. Die konkrete Zielstellung des Forschungsprozesses ist nicht von Beginn an festgelegt. Das Forschungsbestreben ist so ausgelegt, dass eine bestimmte Reihenfolge von Forschungsschritten mehrmals durchlaufen wird und die Ergebnisse des bisherigen Vorgehens den weiteren Forschungsvorgang bedingen.

„Im einzelnen heißt das, dass zu Beginn der Forschung nur ein ungefähres Vorverständnis über den Forschungsgegenstand vorliegt und auf dieser Basis zunächst nur wenige nächste Schritte geplant werden können, z. B. die vorläufige Entscheidung für ein bestimmtes Erhebungsverfahren, die Bestimmung einer zu befragenden Person, die Durchführung dieser Befragung und die anschließende Auswertung“ (Witt, 2001).

Im Hergang der Untersuchung zeigt sich u. a., welche Erhebungsinstrumente auf welche Weise geeignet sind, wie eine größtmögliche Modifikation der Perspektiven erreicht werden und wie das Vorverständnis in Bezug auf den Gegenstand ergänzt bzw. überwunden werden kann. Die Auswahl des Untersuchungsfeldes – genauer des Beobachtungsgegenstandes sowie der Befragungspersonen – zielt darauf ab, den Analysebereich in vielfältigen Facetten widerzuspiegeln.

Bei der sogenannten entdeckenden Forschungsstrategie wechseln sich Phasen nachhaltiger theoretischer Vor- und Nachbereitung mit Phasen der effektiven Feldarbeit ab. Nach einer theoretischen Annäherung an die Thematik werden anschließend erste Testbeobachtungen und Interviews geführt. Die-

se werden nicht explizit in den Forschungsprozess eingebunden, dienen jedoch dem näheren Verständnis und der Festlegung des Forschungsausschnitts. Der Zugang zum Feld kann somit erprobt, die Interviewführung und die Möglichkeiten der Beobachtung reflektiert werden. Phasen des näheren thematischen Verständnisses wechseln sich mit Phasen der Erhebung und der vorläufigen Auswertung der Daten ab.

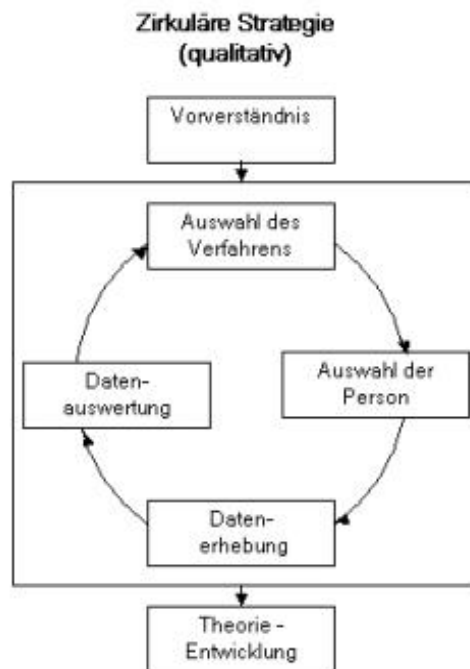


Abb. 16: Schematische Darstellung der Forschungsstrategie (nach Witt, 2001)

### 7.3 Forschungsfrage(n)

Trotz der Offenheit und Variabilität der Forschungsstrategie ist es vonnöten, den Untersuchungsgegenstand zu begrenzen. Als übergeordnetes Verständnisinteresse stellt sich die Frage nach dem Bildungsverständnis im frühkindlichen Bereich heraus. Daran anknüpfend lautet die zentrale themenzentrierte Forschungsfrage: Was bedeutet Bewegung in der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen? Mit anderen Worten: Wie vollzieht sich Bewegungserziehung in FBBE? Weiter liegt der Fokus auf der Betrachtung der Ziele, Inhalte und Methoden, die mit Bewegung einhergehen. Welche Ziele sind mit Bewegung verbunden? Welche Inhalte umfasst Bewegung? Wie wird Bewegung methodisch umgesetzt? Das Bewegungsverständnis gilt es auf verschiedenen Ebenen, d. h. innerhalb der Rahmenpläne

und aus Subjektperspektive zu entschlüsseln. Welches Bewegungsverständnis liegt den Bildungs- und Erziehungs- bzw. Rahmenplänen zugrunde? Welches Bewegungsverständnis ist beim pädagogischen Personal vorhanden und welches Verhalten innerhalb welcher Rahmenbedingungen lässt sich erfassen? Neben einer eher themenzentrierten Fragestellung liegt anschließend der Schwerpunkt der Analyse auf fallkontrastierenden Aspekten und Typisierungen. Sind bestimmte Bewegungstypen erkennbar? Wie werden Bewegungsprozesse erfasst, gestaltet und bewertet?

Zum einen ist ein Schwerpunkt dahingehend auszumachen, die Lebenswelt, hier die Kindertageseinrichtung mit dem Fokus auf Bewegung, zu beschreiben. Weiter wird der Versuch unternommen, die Sicht und das Handeln der darin agierenden Subjekte, hier des pädagogischen Personals in Bezug auf Bewegung, verstehen zu wollen. Darüber hinaus sollen objektiv beschriebene Merkmale, hier die Rahmendokumente und Bildungsgrundsätze, mit subjektiven Deutungen in Beziehung gesetzt werden (vgl. Flick, 2005, S. 80).

## **7.4 Erhebungsinstrumente**

Als klassisches Gebiet qualitativ orientierter Verfahren gilt die Feldforschung. Das bedeutet, dass der Forschungsgegenstand in seiner natürlichen Umgebung durchleuchtet wird. Die Forscherin oder der Forscher tritt in das Feld und nimmt an alltäglichen Situationen teil. Ziel ist es herauszufinden, wie sich die soziale und materiale Umwelt darstellt. Der Forschungsgegenstand soll facettenreich beobachtet, die Forschungsfrage weiterentwickelt werden.

„Feldforschung will ihren Gegenstand in möglichst natürlichem Kontext untersuchen, um Verzerrungen durch Eingriff der Untersuchungsmethoden bzw. durch die wirklichkeitsferne Außenperspektive zu vermeiden“ (Mayring, 1996, S. 40).

In Rahmen dieser Untersuchung wird dies durch die teilnehmende Beobachtung und die Interviews mit dem pädagogischen Personal innerhalb der Kindertageseinrichtungen verwirklicht. Zudem wird der Gegenstand aus einer weiteren Perspektive, mithilfe der Dokumentenanalyse (Rahmenpläne usw.), durchleuchtet. Dies wird im Folgenden näher beschrieben.

### **7.4.1 Beobachtung**

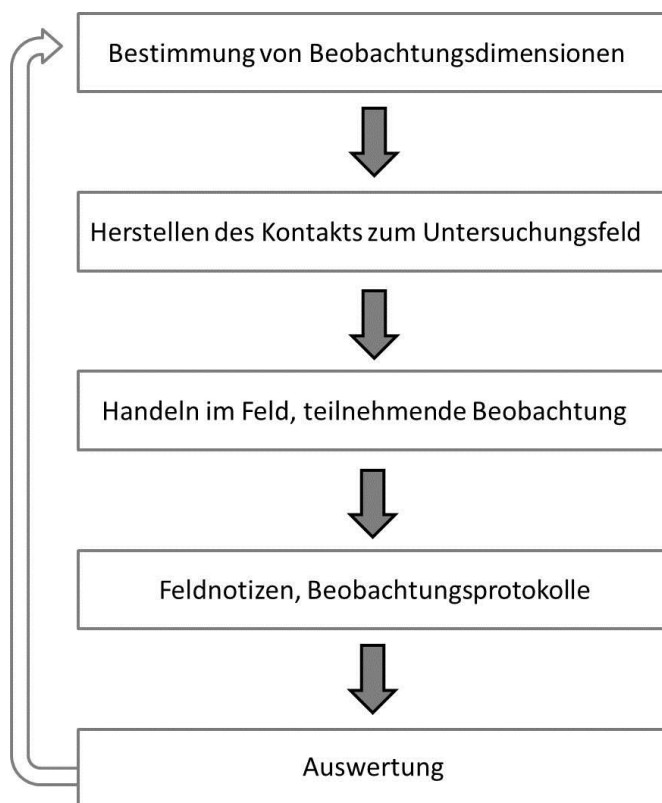
Der Blick auf die Methodenauswahl zeigt, dass Beobachtungen immer dann sinnvoll sind, wenn Handlungen – der Kinder und des pädagogischen Personals – sowie Merkmale beschrieben werden sollen. Dabei lassen sich offene von verdeckten Beobachtungen unterscheiden. Offene bzw. teilnehmende Beobachtungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich den Kinderwelten von innen annähern. Die Forscherin oder der Forscher nimmt keine neutrale

Position ein, sondern teilt z. B. Aktivitäten mit den Kindern, ist Teil der Situation.

„Teilnehmende Beobachter bewegen sich in einem Feld, um Antworten auf Forschungsfragen zu suchen, die sie vorab entworfen haben. Diese sind also offen und nicht geschlossen formuliert“ (Merkens, 1992, S. 219).

Dies schließt jedoch nicht aus, dass die Forscherin oder der Forscher bestimmte Beobachtungsdimensionen fokussiert. So kann der Gegenstand näher betrachtet und die Aufmerksamkeit des Forschers oder der Forscherin intentional eingesetzt und weiterentwickelt werden.

Wie von Mayring (1996, S. 63) ausgeführt, kann der Ablaufplan einer teilnehmenden Beobachtung wie folgt aussehen:



*Abb. 17: Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung (nach Mayring, 1996, S. 63)*

Nach Bachmann (2009) sind Einflussfaktoren auf den Forschungsprozess zu ermitteln (vgl. Bachmann, 2009, S. 250). Die Persönlichkeit des Forschers oder der Forscherin, die Beschaffenheit des Feldes und die Interaktionen im Feld gelten als eindringliche Elemente. Die Persönlichkeit des Forschers oder der Forscherin drückt sich z. B. in der Art und Weise der Teilnahme im Forschungsfeld aus. Der Forscher oder die Forscherin kann darin eine bestimmte, im Feld bereits vorhandene Rolle übernehmen, persönliche und

vertrauensvolle Beziehungen aufbauen oder sich im Feld scheinbar unbeteiligt bewegen.

„Menschen schaffen Situationen. In diesen Situationen enthalten ist alles, was die Umgebung ermöglicht und die Menschen in sie einbringen: ihre Gefühle, ihre Erfahrungen, ihr Wissen, ihre Absichten usw.“ (Scholz & Heinzel, 2012, S. 21)

Der Zeitraum, der für die teilnehmende Beobachtung als sinnvoll erscheint, ist der Forschungsfrage bzw. der Entwicklung der Forschungsfrage entsprechend auszuwählen. Mithilfe von Beobachtungen können nicht (nur) Zustände erfasst, sondern Prozesse verstanden werden. Es besteht eine Wechselbeziehung zwischen theoretischer Struktur und empirischer Beobachtung. Mithilfe des theoretischen Vorwissens begibt sich die Forscherin oder der Forscher ins Feld, tätigt Beobachtungen, erhebt Daten, wertet sie aus, deutet diese und modifiziert ihre oder seine Theorien.

„Der Forscher geht auf der Grundlage von Vorannahmen in das Feld und begibt sich von da an in ein Wechselspiel von Anwendung seiner Vorannahme auf die Interpretation seiner Beobachtungen und die Veränderung seiner Vorannahmen durch die Beobachtung“ (Scholz & Heinzel, 2012, S. 10).

Ziel ist es, die gewonnenen Beobachtungen und Wahrnehmungen in Textform festzuhalten, damit diese in einem weiteren Schritt analysiert werden können. Protokolle, die bereits erste Interpretationen implizieren, dienen der weiteren Analyse (Merkens, S. 219).

#### **7.4.2 Interview**

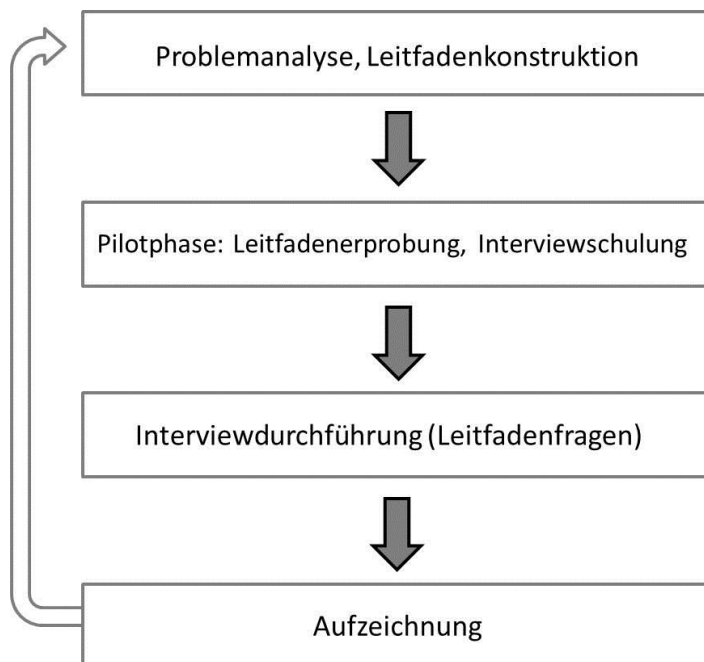
Das qualitative (Leitfaden-)Interview ist eine offene bzw. halbstrukturierte Befragung. Als problemzentriertes Interview bezieht es sich auf ein bestimmtes Forschungsinteresse. Die Thematik wird zunächst von der Forscherin analysiert und im Interviewleitfaden ausgedrückt.

„Überall dort also, wo schon einiges über den Gegenstand bekannt ist, überall dort, wo dezidierte, spezifischere Fragestellungen im Vordergrund stehen, bietet sich diese Methode an“ (Mayring, 1996, S. 52).

Leitfäden können als Bindeglied zwischen theoretischer Vorüberlegung und qualitativer Erhebungstechnik verstanden und zugleich im Forschungsprozess modifiziert werden (vgl. Krieger, 2008, S. 52).

Im Kontrast zur Beobachtung lassen sich in Interviews subjektive Bedeutungen leichter ableiten, da der oder die Interviewte möglichst frei zu Wort kommt. Das Merkmal der Offenheit wird demnach insofern berücksichtigt, als dass der oder die Befragte fern von Antwortmöglichkeiten Auskunft geben kann. Es besteht die Gelegenheit, subjektive Perspektiven und Deutungen der Befragten zu erfassen (vgl. Mayring, 1996, S. 50 ff.).

Nach Mayring (1996, S. 53) sieht das Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews wie folgt aus:



*Abb. 18: Ablaufplan des problemzentrierten Interviews (nach Mayring, 1996, S. 53)*

Im Interview wirken Interviewer oder Interviewerin und Befragter oder Befragte zusammen, um Informationen hinsichtlich des Forschungsanliegens zu gewinnen. Während der Interviewer oder die Interviewerin durch seine Fragen und Anregungen auf ein bestimmtes Themenfeld hinweist, gibt der oder die Befragte durch Beobachtungen und Erfahrungen im Rahmen des Themenfeldes Auskünfte. Die Fragen werden so formuliert, dass sie dem Sprachniveau des Gegenübers entsprechen. Es wird der Versuch unternommen, den Redepartner nicht im Redefluss zu unterbrechen, sondern dazu zu ermuntern, eigene Ansichten ausführlich darzustellen (vgl. Lamnek, 2005, S. 397). Weiter ist die Reihenfolge der Fragen nicht fixiert, sondern variabel – den Antworten des oder der Interviewten entsprechend – zu gestalten. Der Interviewer oder die Interviewerin hat die Aufgabe, das eigene Verhalten insofern zu regulieren, als dass er den Befragten oder die Befragte nicht beeinflusst und Wertungen vornimmt. Im Gegensatz dazu soll der Interviewer oder die Interviewerin durch ein neutrales und freundliches Verhalten die Bereitschaft zur Auskunft und Mitarbeit des Gegenübers begünstigen.

„Der Interviewer respektiert und schützt die Integrität des Befragten. Dies bedeutet, dass der Interviewer die Weltsicht, Beurteilungen, Entscheidungen, Motive, Wahrnehmungen oder persönliche Werte des Befragten nicht in Frage stellt. Es bedeutet auch, dass der Interviewer Selbstvertrauen und Wohlbefinden des Befragten nicht beschädigt“ (Richartz, 2008, S. 25).

Beim qualitativen Interview ist die Lebensnähe in der Interviewsituation bedeutend. Es ist sinnvoll, das Interview in einer möglichst natürlichen Umgebung durchzuführen, die dem Interviewten bekannt ist. Durch ein freundliches und entspanntes Auftreten des oder der Interviewführenden wird der Versuch unternommen, eine angenehme Atmosphäre herzustellen. Im Anschluss an die Interviewdurchführung werden die Gesprächsaufzeichnungen verschriftlicht.

### **7.4.3 Dokumentenanalyse**

Nach Wolff (1995) stellen Dokumente eine autonome Datenebene dar. Ziel der Dokumentenanalyse ist es, den Sinn des Dokumentes zu verstehen. Die Dokumentenanalyse richtet sich an jenes Material, das Grundlage der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtungen ist. Damit ist nicht das eigene pädagogische Programm der Kindertageseinrichtung gemeint, da dieses nicht in jeder Einrichtung besteht und sich stark im Umfang und der Reichweite unterscheidet. Vielmehr geht es um die gesellschaftliche Rahmung als eigenständige Datenebene. In Deutschland, mit dem Schwerpunkt auf Nordrhein-Westfalen, sind das die Bildungsvereinbarungen aus dem Jahr 2003 und die Bildungsgrundsätze sowie das Kinderbildungsgesetz aus dem Jahr 2011. Für Norwegen gelten das Kindergartengesetz aus dem Jahr 2005 und der Rahmenplan für Kindergärten aus dem Jahr 2006.

### **7.4.4 Triangulation**

Es lässt sich zusammenfassen, dass eine Perspektiventriangulation insofern verwirklicht wird, als dass die Beschreibung der Lebenswelt zum einen mit dem subjektiven Verständnis der Akteure und zum anderen mit dem dazugehörigen gesellschaftlichen Rahmenkonzept in Verbindung gebracht wird. Diese Kombination von Instrumenten bietet sich an, um Daten, Methoden und Perspektiven vielfältig aufeinander zu beziehen und somit ergiebige Ergebnisse zu erzielen (vgl. Mey, 2003, S. 18 ff.). Der Untersuchungsgegenstand wird nicht nur durch eine Perspektive bzw. Methode bestimmt, sondern durch verschiedene erfasst. Ziel ist die mehrperspektivische Erschließung des Gegenstandsbereichs. Die Relation verschiedener Perspektiven muss dazu geklärt werden, sodass der Untersuchungsgegenstand zusammenhängend aufgezeichnet werden kann. Dadurch soll ein Erkenntniszuwachs auf unterschiedlichen Ebenen erreicht werden.



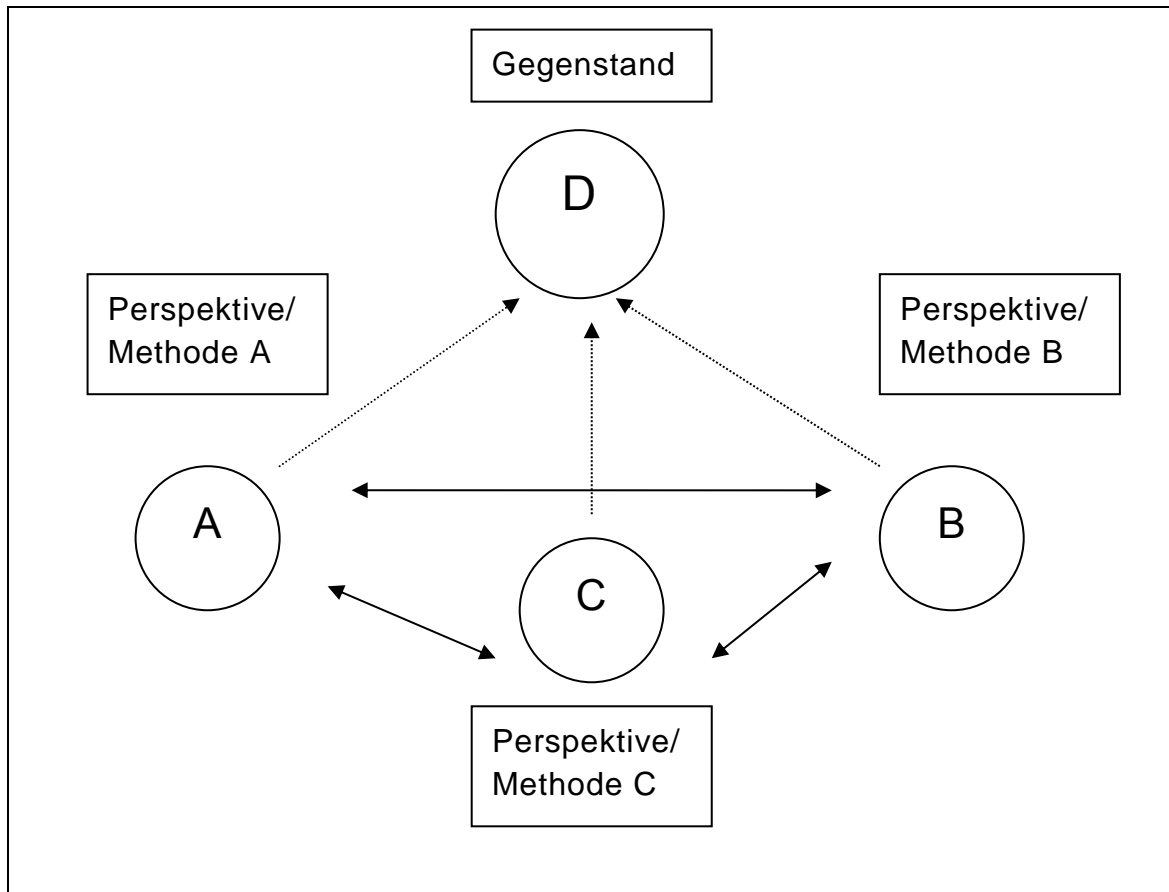


Abb. 19: Perspektiven-/Methodentriangulation (nach Miethling, 2008, S. 211)

„Triangulation wird (...) als gegenstandsbezogene, methodische und theoretische Kompositionsform verstanden. Als solche muss sie verschiedene Ebenen (Subjekt, soziales Handeln, kultureller und gesellschaftlicher Kontext) berücksichtigen, eine Auswahl an theoretischen Ansätzen und damit verknüpften Untersuchungsmethoden und Verfahren der Datenerhebung (...) treffen und schließlich zwischen verschiedenen Datensorten differenzieren und diese integrieren können“ (Miethling, 2008, S. 220).

In der Untersuchung ist die Frage nach der Bedeutung von Bewegungserziehung in Kindertageseinrichtungen zentral. Als Subjekt ist hier nicht primär das Kind, sondern das pädagogische Personal zu verstehen. In Interviews wird der Versuch unternommen, die subjektiven Theorien und Sinnkonstruktionen in Bezug auf Bewegung zu ermitteln. Das Handeln findet im institutionellen Rahmen, hier in der Kindertageseinrichtung statt. Dieses soziale Handeln wird in Bezug auf Bewegung beobachtet. Damit geht die Frage einher, woran sich die Handlungsmöglichkeiten des pädagogischen Personals orientieren und worin sich diese ausdrücken. Gleichzeitig sind Sinnzuschreibungen und Handlungen im Kontext der Kindertageseinrichtungen in das gesellschaftliche System, in gesellschaftliche Verhältnisse eingeordnet. Der kultu-

relle, gesellschaftliche Kontext nimmt wiederum Einfluss auf das Alltagsbewusstsein und Handeln der darin involvierten Akteure. Der Blick auf die Hintergründe soll auf Grundlage der Dokumentenanalyse von Bildungs- und Rahmenplänen erfolgen. Während im Interview die Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand primär auf der Subjektebene stattfindet, bezieht sich die teilnehmende Beobachtung eher auf das soziale Handeln der Gruppe (vgl. Miethling, 2008, S. 214 ff.).

Es lässt sich zusammenfassen, dass sich die Untersuchung auf das soziale Handeln in der Kindertageseinrichtung hinsichtlich einer Bewegungserziehung richtet. Mithilfe der Interviews wird das Bewegungsverständnis des pädagogischen Personals verdeutlicht und durch die Dokumentenanalyse um eine weitere Datenebene, die gesellschaftliche Rahmung, ergänzt.

## 7.5 Ablauf der Untersuchung

Das Untersuchungsdesign, angelehnt an die Grounded Theory Methodology, ist als zirkulär zu beschreiben. Zu Beginn der Untersuchung steht die Frage nach dem zentralen Untersuchungsgegenstand im Vordergrund. Erste Besuche in Kindertageseinrichtungen und Gespräche mit dem pädagogischen Personal sowie theoretische Zugänge tragen zu einem näheren Verständnis des Gegenstands bei und offenbaren einen qualitativen Forschungsentwurf. Der Einstieg in das Feld, d. h. der Zugang zu den Kindertageseinrichtungen – als institutionell geschlossenes System – stellt die erste Herausforderung dar.

„Hierbei stellt sich zunächst die Frage, welche soziale Rolle der Forscher im Feld anstreben soll. Das Spektrum reicht von der unverfänglichen Zuschauerrolle bis zur Doppelrolle des eingreifenden Teilnehmers und Forschers“ (Legevie, 1995, 2008, S. 191).

Als Entlastung gilt die Entscheidung für eine offene teilnehmende Beobachtung. Die Forscherin nähert sich dem Feld, kann an der alltäglichen Arbeit partizipieren und zu einem vertrauensvollen Verhältnis beitragen, ohne den Tagesablauf zu stören.

Die primären Testbesuche zweier Kindertageseinrichtungen sind auf den Januar 2011 datiert. Erste Ergebnisse können u. a. dahingehend gesichert werden, dass sich als Zeitpunkt der Interviewdurchführung das Ende der Beobachtungszeit eignet. Als Beobachtungszeitraum bietet sich eine Woche an. In dieser Zeit kann die Forscherin ein umfangreiches Bild der pädagogischen Arbeit erhalten.

Die Beobachtungsschwerpunkte zielen zunächst auf das Bewegungsverhalten einzelner Kinder ab. Es wird die Idee verfolgt, die aktive Bewegungszeit und die Bewegungsformen verschiedener Kinder zu erfassen. Auch der Versuch, die Bewegungsgenauigkeit, Bewegungsökonomie, Bewegungselastizität usw. verschiedener Kinder zu ermitteln und in Beziehung zu setzen,

misslingt. Diese Art der diagnostischen Beobachtung widerspricht in gewisser Weise dem Forschungsinteresse. Im Laufe der Beobachtungen kristallisieren sich Beobachtungskernpunkte heraus. Neben der beschreibenden Beobachtung der allgemeinen sozialen Situation richtet sich der Fokus der Beobachtung auf

- die personale, räumliche und materiale Ausstattung,
- die Prinzipien und Besonderheiten der pädagogischen Arbeit,
- die Inhalte, die mit Bewegung verbunden sind,
- die methodische Umsetzung von Bewegungsangeboten.

Die Beobachtungen werden in Protokollen festgehalten. Sie fügen sich aus Feldnotizen und Merktzetteln zusammen, die anschließend systematisch nach Inhalten geordnet werden. Die Protokolle bestehen wesentlich aus Sachverhaltsdarstellungen und Prozessbeschreibungen. Die Beschreibungen gehen der Analyse voraus, obgleich Protokolle gleichzeitig erste Interpretationen beinhalten (Merkens, S. 219).

Von August bis Oktober 2011 werden vier Einrichtungen in Essen besucht. Dabei wird die Entscheidung für die nächste Einrichtung im Anschluss an den vergangenen Besuch getätigt. Die Entscheidung für die nächste Einrichtung ist dahingehend zu treffen, dass – im Sinne des theoretischen Samplings (siehe Kap. 7.6.1) – eine größtmögliche Varianz erreicht wird.

Zum Ende der jeweiligen Beobachtungszeit werden Interviews mit zwei Mitarbeiterinnen oder Mitarbeitern durchgeführt. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner ist variabel. Es zeigt sich, dass die Kita-Leitung sehr an einem Gespräch interessiert ist. Eine weitere Person – meist in einer Gruppenleitungsfunktion – wird ebenfalls zum Gespräch gebeten. Es wird die Intention verfolgt, eine vertraute Gesprächsatmosphäre herzustellen. Vor der Interviewdurchführung wird der Befragte über das Forschungsinteresse informiert und zur Mitarbeit motiviert. Es findet eine Aufklärung dahingehend statt, dass Anonymität und Verschwiegenheit gegenüber Dritten gewährleistet wird.

Der Leitfaden variiert insofern, dass mithilfe der zuvor getätigten Beobachtungen auf Besonderheiten in der Arbeit in den Tageseinrichtungen eingegangen werden kann. Zu den zentralen Themenbereichen der Interviews zählen

- die Kinder und Erwachsenengruppe,
- das pädagogische Profil,
- das Ernährungs- und Gesundheitskonzept der Einrichtung,
- das subjektive Verständnis von Bewegung,
- die Ziel-, Inhalt- und Methodengrundsätze von Bewegung,
- das persönliche Profil und Möglichkeiten der Weiterentwicklung.

Im Anschluss an die Interviewdurchführung werden die Audiodateien verschriftlicht, d. h. transkribiert. Als Transkription wird die Verschriftlichung menschlicher Kommunikation verstanden. Der Untersuchungszweck be-

stimmt die notwendige Ausführlichkeit der Transkription, die in diesem Fall pragmatisch gehalten werden kann. Die Transkription der Interviewaufzeichnungen orientiert sich an folgendem Schema:

*Tab. 15: Transkription der Interviewaufzeichnungen (eigene Darstellung)*

Zeichen	Bedeutung
..	Kurze Pause
...	Längere Pause
(...)	Auslassung
/eh/	Planungspausen
(lachend), (seufzend), (erregt)	Begleiterscheinung des Sprechens (steht jeweils vor der Textstelle)
<u>Sicher</u>	Auffällige Betonung, auch Lautstärke
s i c h e r	Gedehntes Sprechen
()	Unverständlich
(so schrecklich?)	Nicht genau verständlich, vermuteter Wortlaut

Nach dem Besuch der vier Einrichtungen und der ersten Auswertungen ist eine gewisse Sättigung festzustellen. Dies führt zu dem Entschluss, die Perspektive zu erweitern und auf den internationalen Raum zu richten. Die Entscheidung für Norwegen lässt sich sowohl theoretisch (siehe Kap. 5.3) als auch forschungspragmatisch erklären. Der Erhebungspunkt für die Beobachtungen und Interviews in Norwegen ist der März 2012. Der Forschungsreise gehen Auswertungen, Überarbeitungen und vielfältige Vorbereitungen voraus. Die Herausforderung besteht darin, den Kontakt zu den vier Einrichtungen herzustellen und die Aufgaben der Forscherin zu erläutern. Zur Vorbereitung des Aufenthalts werden grundlegende sprachliche Kenntnisse erworben. Die Durchführung der Interviews findet jedoch – bis auf eine Ausnahme mit einer deutschen Erzieherin – auf Englisch statt.

Im Anschluss an die Forschungsreise nach Norwegen folgt die Entscheidung, Dokumente, die den gesellschaftlichen Kontext berücksichtigen, in den Forschungsprozess zu integrieren. Bildungsvereinbarungen, -grundsätze und Rahmenpläne aus Deutschland bzw. aus Nordrhein-Westfalen und Norwegen werden analysiert. Die Bildungsvereinbarungen NRW sind im Jahr 2003 veröffentlicht worden. Sie richten sich auf die Kindergruppe im Alter von drei bis sechs Jahren und umfassen 23 Seiten. Sie sind – wie auch die Bildungsgrundsätze aus dem Jahr 2011 – vom Ministerium für Familie, Kin-

der, Jugend, Kultur und Sport und vom Ministerium Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegeben. Die Bildungsgrundsätze umfassen 90 Seiten und beziehen sich auf Kinder im Alter von null bis zehn Jahren in frühkindlichen Einrichtungen und Grundschulen. Darin enthalten sind „Rahmeninhalte zur Stärkung des Bildungsauftrages im Elementarbereich“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2003, S. 4) sowie „Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren“ (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport & Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011, S. 3). Das Kindergartengesetz aus Norwegen aus dem Jahr 2005 formuliert auf neun Seiten Grundsätze der pädagogischen Kindergartenarbeit. Im Jahr 2006 erscheint der norwegische Rahmenplan zur Kindergartenarbeit, der auf 50 Seiten zentrale Aufgaben des Kindergartens beschreibt. Die Übersicht über die Datengrundlagen zeigt, dass das zu analysierende Textmaterial aus Beobachtungsprotokollen, Interviewtranskripten und ministeriellen Dokumenten besteht.

*Tab. 16: Übersicht über das Textmaterial der empirischen Untersuchung (eigene Darstellung)*

Institution	Textmaterial	Textmaterial
Essen KiTa 1	1 Beobachtungsprotokoll	2 Interviewtranskripte
Essen KiTa 2	1 Beobachtungsprotokoll	2 Interviewtranskripte
Essen KiTa 3	1 Beobachtungsprotokoll	2 Interviewtranskripte
Essen KiTa 4	1 Beobachtungsprotokoll	2 Interviewtranskripte
Oslo KiTa 1	1 Beobachtungsprotokoll	2 Interviewtranskripte
Oslo KiTa 2	1 Beobachtungsprotokoll	2 Interviewtranskripte
Oslo KiTa 3	1 Beobachtungsprotokoll	2 Interviewtranskripte
Oslo KiTa 4	1 Beobachtungsprotokoll	2 Interviewtranskripte
Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW und Ministerium für FKJKS und Schule und Weiterbildung NRW	Bildungsvereinbarungen NRW 2003	Bildungsgrundsätze NRW 2011
Ministerium für Bildung, Forschung/Wissenschaft Norwegen	Kindergartengesetz 2005	Rahmenplan 2006

Insgesamt handelt es sich um Textmaterial von ca. 300 Seiten.  
Die finale Auswertung und Zusammenführung aller Ergebnisse von Protokollen, Transkripten und Dokumenten beginnt im Herbst 2012 und schließt im Winter 2014 ab.

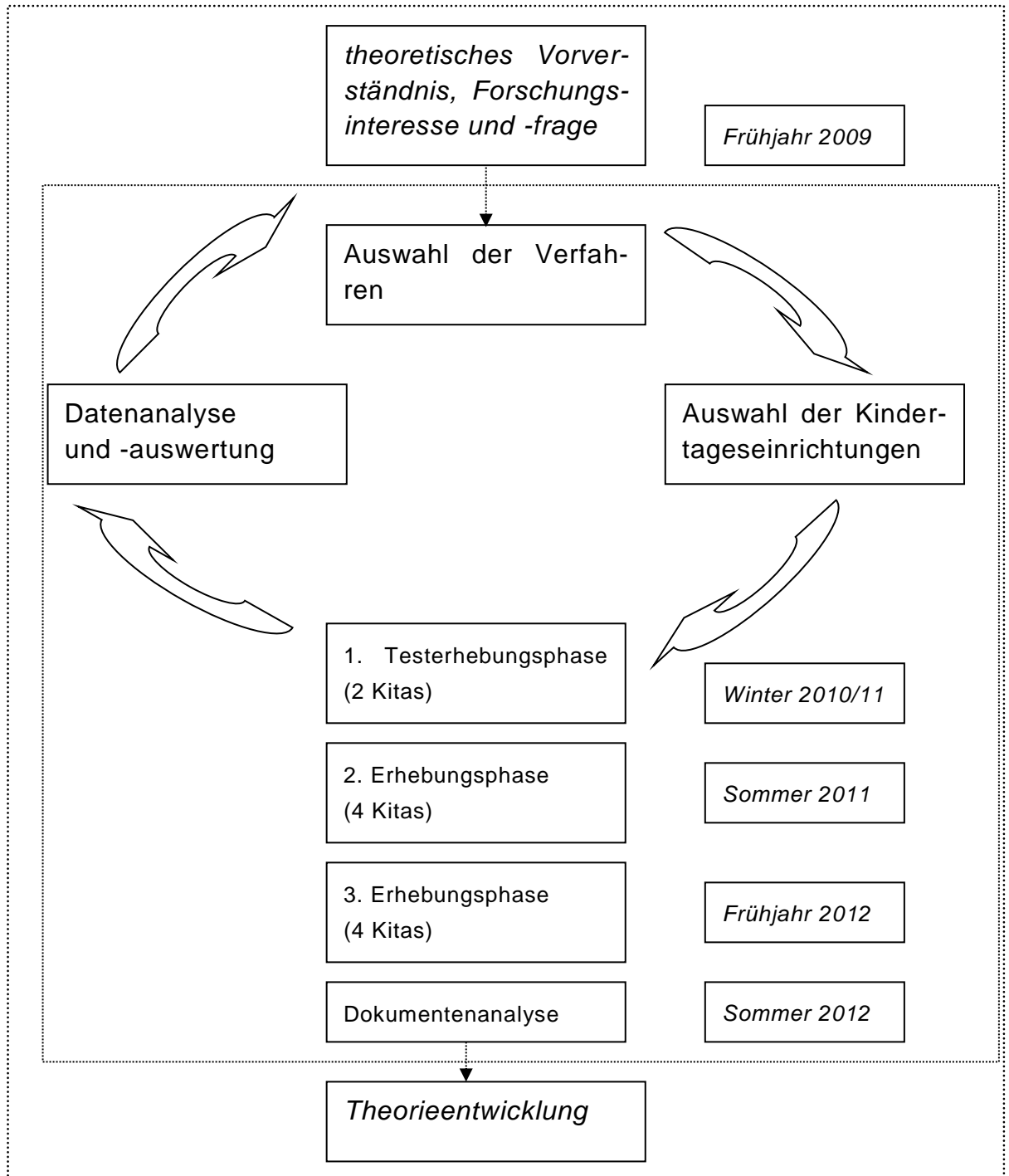


Abb. 20: Zeitliche Übersicht der Forschungsarbeit (eigene Darstellung)

## 7.6 Datenanalyse und -auswertung

Die Daten, die im sozialen Feld erhoben werden, müssen für die anschließende Datenauswertung aufgezeichnet und in Textform fixiert werden. Die detaillierte Datenanalyse und -auswertung orientiert sich an der Grounded Theory Methodology. Damit ist der Forschungsstil gemeint, der der Erarbeitung von in empirischen Daten gegründeter Theorien dient. Die US-Amerikaner Glaser und Strauss begründeten die Grounded Theory (Methodology) in den 1970er-Jahren. Nach Frei (2008) hat diese qualitative Forschungsmethodologie mitunter Eingang in die sportpädagogische Forschungslandschaft gefunden. Die Datenarbeit – als Kernstück des Forschens – ist zentral. Mit der Datenarbeit ist die Theoriegenerierung im Dreiklang von theoriegeleiteter Erhebung, Kodierung und Analyse der Daten zu verstehen (Glaser & Strauss, 2005, S. 78).

Es ist unerlässlich, die Datenanalyse und -auswertung transparent und sachlogisch durchzuführen. Merrens (Merrens, S. 217) meint, dass erst das methodisch und theoretisch abgesicherte Vorgehen der Datenauswertung die intersubjektivität beim Erhalt von Ausführungen verdichtet und eine Diskussion in der wissenschaftlichen Gemeinschaft erlaubt (Merrens, S. 217).

### 7.6.1 Theoretisches Sampling, Fallauswahl

Im Forschungsdesign wird die Auswahl neuer Fälle im Untersuchungsprozess durch das theoretische Sampling gesteuert. Unter dem theoretischen Sampling sind Datenerhebung und Datenanalyse zu verstehen. Dies meint jenen Prozess, der bis zur sogenannten Sättigung anhält.

„Theoretical sampling is the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges“ (Glaser & Strauss, 2008, S. 45).

Das theoretische Sampling ist ein Auswahlverfahren, bei dem die bestimmten Untersuchungsgegenstände und -objekte nicht im Vorhinein feststehen. Während die quantitative Sozialforschung sich meist Zufallsstichproben bedient mit dem Ziel der Repräsentativität im statistischen Sinne, sieht es in der qualitativen Sozialforschung anders aus. Es ist möglich, dass eine bewusste, kriteriengesteuerte Fallauswahl eingesetzt wird, deren Ziel es ist, die Heterogenität und Varianz des Forschungsfeldes abzubilden. Erst im Laufe der Untersuchung wird aufgrund bereits gewonnener Erkenntnisse und Theorien der Auswahlprozess fassbar (vgl. Weischer, 2007, S. 209). Es handelt sich um einen allmählichen Verlauf der Datenerhebung, bei dem Ergänzungen und Nachforschungen auch im Auswertungsprozess selbst erfolgen können und die theoretische Sensibilität der Forscherin fordern.

Bei der Fallauswahl wird dazu angeregt, nach Handlungsspielräumen zu suchen, die einen Vergleich hervorrufen. Wie von Strübing (2004, S. 30) dar-

gestellt, wird das weitere Material, im Sinne ständigen Vergleichens, mit dem Ziel ausgewählt, neue Merkmale herauszustellen und innovative Konzepte zu erarbeiten. Das theoretische Sampling zielt primär auf die Sättigung von Kategorien ab.

„Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächstes erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind“ (Glaser & Strauss 2005, S. 53).

Im Rahmen der Untersuchung sind die Fälle so ausgewählt, dass eine maximale Varianz dahingehend erreicht werden konnte, dass sich die Kindertageseinrichtungen hinsichtlich ihres sozialen Umfeldes, pädagogischen Programms und ihrer trägerspezifischen Besonderheiten unterscheiden. Insbesondere mit Blick auf die norwegische Erhebungsphase wird die Fallauswahl – aus forschungspragmatischen und zeitlichen Gründen – vorab festgelegt. Der Fallauswahl geht jedoch ein umfangreiches theoretisches Verständnis voraus.

### **7.6.2 Theoretische Sättigung**

Von einer theoretischen Sättigung ist zu sprechen, wenn eine weitere Auswertung keine weiteren Konzepte hervorzubringen scheint. Es liegt im Ermessen der Forscherin – aufgrund ihrer theoretischen Sensibilität und ihrer Erfahrungen –, diesen Zeitpunkt festzulegen. Die theoretische Sättigung kann mithilfe der parallel laufenden Erhebung und Analyse von Daten erfolgen. Nach Glaser und Strauss (2005, S. 69) bedeutet Sättigung, „dass keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann. Sobald er sieht, dass die Beispiele sich wiederholen, wird er davon ausgehen können, dass eine Kategorie gesättigt ist“. Das Suchen und Sättigen von Kategorien kann mithilfe des theoretischen Kodierens erfolgen.

### **7.6.3 Theoretisches Kodieren**

Als theoretisches Kodieren kann das auf eine Theorie hin arbeitende Kodieren verstanden werden. Beim theoretischen Kodieren, d. h. beim Verschlüsseln oder Übersetzen von Daten, wird eine Liste von Begriffen erstellt, die in unmittelbarem Zusammenhang mit den Daten steht. Die Schlüsselstellen und Wendungen einzelner Textstellen des Transkripts werden als Codes bezeichnet. Als Besonderheit sind in diesem Zusammenhang In-vivo-Codes zu nennen, die direkt im Textmaterial gefunden werden, in dem sie z. B. vom Interviewpartner selbst genannt werden. Der erste Schritt des Kodierens wird *offenes Kodieren* genannt.



„Das Offene Kodieren zielt auf das ‚Aufbrechen‘ von Texten, es sollen Konzepte und Kategorien entwickelt werden, indem analytische Fragen an den Text gestellt oder Vergleiche angestellt werden etc. Als Analyseeinheiten können dabei einzelne Zeilen, ganze Abschnitte oder sogar ganze Dokumente fungieren“ (Weischer, 2007, S. 366).

Zunächst werden induktiv „einfache“ Codes erstellt, die als Indikatoren, als Hinweise auf eine bestimmte Sachlage, dienen. Diese Codes können z. B. auf eine bestimmte Handlung, die im Datenmaterial festgehalten wurde, hinweisen. In einem zweiten Schritt werden erste Konzepte erstellt, die im Laufe der Auswertung differenzierter und abstrakter werden. Ein Code oder verschiedene Codes können ein Konzept für ein bestimmtes Phänomen bilden. Durch die Konzepte kann dargestellt werden, in welchem Verhältnis Codes zueinander stehen und wie sie zusammengehören. Die Ausdifferenzierung dieser Konzepte führt dann zur Entwicklung von Kategorien. Dazu werden mehrere Codes zusammengefasst und theoretisch verdichtet.

„Eine Kategorie liegt auf einer höheren Abstraktions- und Systematisierungsebene. Der Interpret verlässt zunehmend die Ebene des Primärtextes (Transkription), um für Merkmale, Besonderheiten und theoretisches Anknüpfungspunkte sensibel zu werden“ (Frei & Reinartz, 2008, S. 196).

In dem weiteren Analyseschritt, dem *axialen Kodieren*, werden die entwickelten Kategorien des offenen Kodierens miteinander in Beziehung gesetzt. Mithilfe neuen, ausgewählten Datenmaterials werden Unterschiede zwischen entwickelten Kategorien offenbart. Kategorien und Unterkategorien dienen dazu, soziale Phänomene leichter zu beschreiben und zu vergleichen (vgl. Böhm, 2000, S. 476 f.; Weischer, 2007, S. 366 f.). Durch analysierende Fragen an den Text kann die Auswertung der Daten weiterentwickelt werden. Haupt- und Schlüsselkategorien können somit ermittelt und erste Theorien aufgestellt werden. Der Übergang zum letzten Schritt, dem *selektiven Kodieren*, ist dabei fließend. Es zielt darauf ab, die Kategorien zu zentralen theoretischen Aussagen zusammenzufassen. In einer Kernkategorie finden sich die bisher entwickelten Kategorien zusammen. Sie kann als Argumentationsmuster des Textes aufgefasst werden.

„Das Zeichen steht für die Schwierigkeit, die bisherigen Kategorien und die in ihnen aufgehobenen Codes zu einer Kernkategorie zu expandieren. In dieser Kernkategorie findet sich sozusagen der Plot der Datensätze“ (Frei & Reinartz, 2008, S. 192).

Es wird deutlich, dass die intensive Analyse des Textmaterials es erlaubt, Perspektiven und Fragestellungen zu entwickeln. Im Laufe der Betrachtung werden Kernstellen des Textes identifiziert und interpretiert. Konzept- und Kategorienstrukturen werden entwickelt und modifiziert. Dabei lassen sich die Schritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens nicht klar voneinander trennen, sondern können ineinander übergehen. Zu Beginn steht jedoch das offene Kodieren, während zum Ende des Analyseprozesses das selektive Kodieren zentral ist.

„Kategorisieren meint in diesem Vorgehen die Zusammenfassung von solchen Begriffen zu Oberbegriffen und die Herausarbeitung von Beziehungen zwischen Begriffen und Oberbegriffen bzw. Kategorien und Oberkategorien. Die Entwicklung einer Theorie beinhaltet die Formulierung von Kategorien bzw. Theorien als Begriffsnetze und Beziehungen zwischen ihnen“ (Flick, 2005, S. 259).

Im Laufe der Auswertung wird ein mehrstufiges Kategorienschema entwickelt, das Schlüsselkategorien impliziert. Das Codesystem unterscheidet z. B. zwischen Codes und Subcodes.

Tab. 17: Darstellung von Code und Subcode (eigene Darstellung)

Code	Subcode
Ziele	körperlich-motorische Entwicklung sozial-emotionale Entwicklung kognitive Entwicklung
mit Bildungsbereichen	Sprache Natur Motorik und Fitness Gesundheit und Wohlbefinden Rhythmus, Musik und Tanz
Bewegungsformen	Trips und Spaziergänge Bewegungsspiele Bewegungsbaustellen
Bewegungsorte	Bewegungsraum/ Turnhalle Innenräume Außengelände außerhalb der KiTa
Bewegungszeiten	Täglich wöchentlich ohne Angabe
...	...

Zusammenfassend ist darzustellen, dass der Forschungsprozess nicht linear verläuft, sondern durch Um- und Irrwege gekennzeichnet ist. Ziel ist es, eine gewisse Systematik zu entwickeln, die es dem Leser und der Leserin erlaubt, den Forschungshergang und die Ergebnisdarstellung zu rekonstruieren und zu begreifen.

Die Analyse qualitativer Daten mittels EDV-Programmen hat sich in den letzten Jahren verstärkt durchgesetzt. Eine computergestützte systematische Auswertung von Texten erleichtert es z. B., die Zuordnung von Codes zu ausgewählten Textabschnitten und Kategorienzuordnungen visuell darzustellen. Die intellektuelle Auswertungsarbeit liegt nach wie vor beim Forschenden. Dennoch kann die computergestützte Datenanalyse die Effizienz der Analyse in erheblichem Maße steigern.

„Kategoriensysteme lassen sich schnell und einfach handhaben, codierte Textstellen suchen, das Textmanagement wird vereinfacht und Übersichten lassen sich in Sekundenschnelle erstellen“ (Kuckartz, 2005, S. 19).

Ein effizientes, zeitsparendes Arbeiten wird durch diese Programme ermöglicht. Darüber hinaus kann die Qualität der Datenauswertung verbessert werden. Dadurch, dass Kategoriensysteme, Notizen, Memos, kodierte Textstellen transparent und zugänglich sind, können Ergebnisse qualitativer Forschung nachgeprüft werden.

„Gerade diese mangelnde Nachprüfbarkeit der Ergebnisse bei traditionellen Vorgehensweisen ist in der Vergangenheit der qualitativen Forschung immer wieder zum Vorwurf gemacht worden und hat nicht unerheblich zum einseitigen Reputationsgewinn quantitativer Daten beigetragen“ (Kuckartz, 2005, S. 20).

Die EDV-Programme machen keine Einschränkungen im Hinblick auf die Methode der Datenauswertung (vgl. Kuckartz, 2005, S. 12 f.). Innerhalb der vorliegenden Untersuchung findet die computergestützte Datenanalyse der qualitativen Daten mithilfe der Software MAXQDA 10 statt.

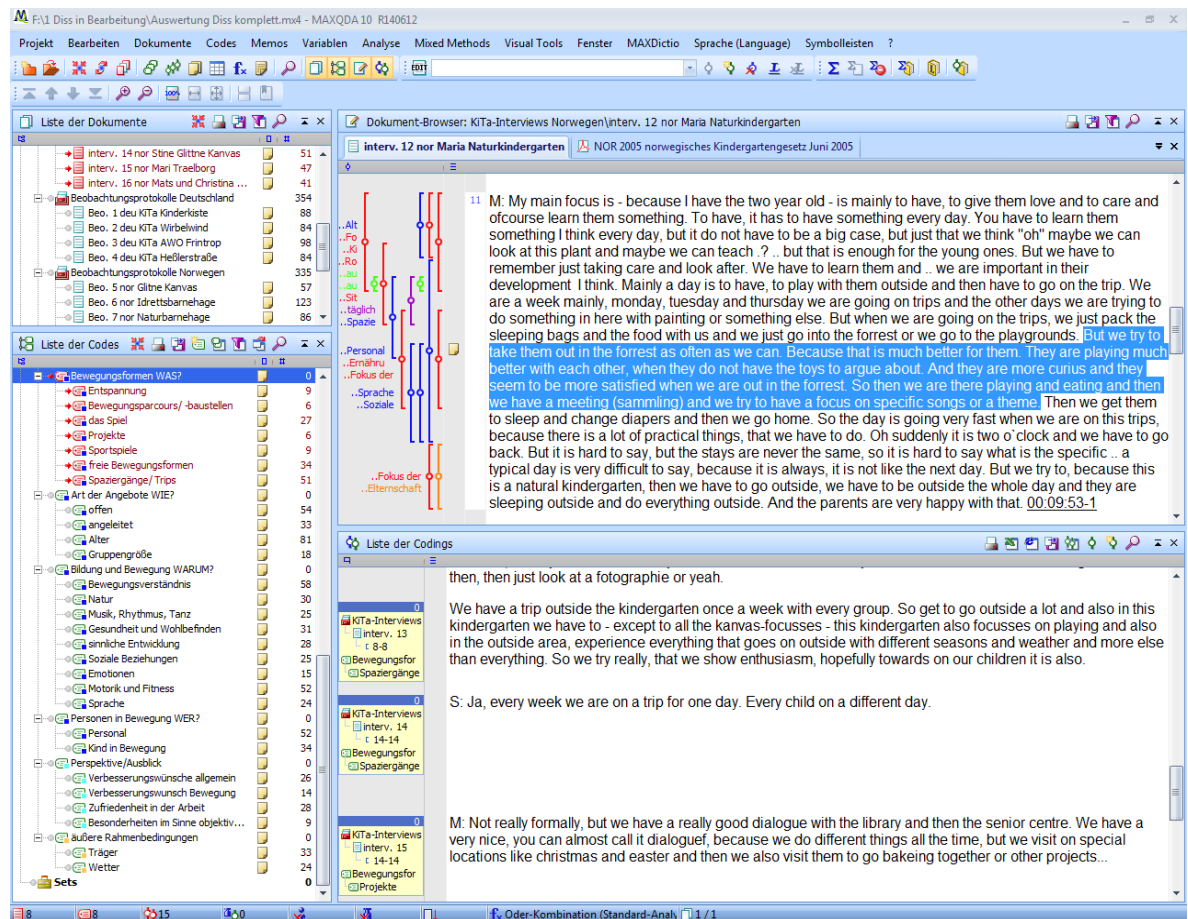


Abb. 21: Screenshot der Auswertungssoftware Maxqda (eigene Darstellung)

## 7.7 Kritische Reflexion der Methodik

Im Rahmen der Dissertation ist die Forscherin nicht in eine Forschungsgruppe eingebunden. Dies wirkt sich u. a. auf die teilnehmende offene Beobachtung aus. Zum einen liegt es an der Forscherin, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet wird, d. h. was beobachtet wird und was nicht. Zum anderen dienen Beobachtungen dazu, all das wahrzunehmen, was schwer zu beschreiben und zu formulieren ist. Um die Beobachtungen jedoch auswerten zu können, müssen diese in Textform verfasst werden. Es lässt sich ein Dilemma dahingehend feststellen, dass die Beobachterin selbst Teil der Situation ist, sie sich – aufgrund ihrer Persönlichkeit – in verschiedene Situationen begibt und die erlebten Situationen anschließend notieren und zur weiteren Bearbeitung ausformulieren muss. Die Beobachtungen selbst sind sozial konstruiert, die Produktion von Texten anhand von Beobachtungen impliziert weitere Interpretationen.

Einerseits wäre es demnach hilfreich, in einem Forschungs-Team zu arbeiten. Andererseits ist die Kindertageseinrichtung als geschlossenes System zu verstehen, derer sich nicht in beliebiger Form und Anzahl genähert wer-

den kann. Weiter lässt sich die Idee einer systematischen standardisierten Beobachtung – die häufig im Team verwirklicht wird – unzureichend mit der Idee der Grounded Theory Methodology vereinen. Die nicht standardisierte Beobachtung beinhaltet einerseits die Möglichkeit, sich offen dem Feld zu nähern und zu partizipieren. Andererseits birgt es die Gefahr, den Fokus der Beobachtung zu verlieren. Die Forscherin versucht, ein umfassendes Bild des sozialen Lebens in der Kindertageseinrichtung herzustellen, ohne den Beobachtungsschwerpunkt, d. h. die Rolle von Bewegungserziehung, zu vernachlässigen. Mit der offenen teilnehmenden Beobachtung ist die Intention verbunden, die sozialen Handlungen unmittelbar und im natürlichen Kontext wahrzunehmen.

In Bezug auf die Interviewdurchführung und Ergebnissicherung ist erkennbar, dass sie u. a. von der Auskunftsbereitschaft und dem Reflexionsvermögen der Befragten abhängt. Das Interview als kurze und unnatürliche Situation kann Abweichungen zwischen Wirklichkeit und Angaben der Interviewten beinhalten. Weiter lässt sich hinsichtlich der Rahmendokumente feststellen, dass sie auf abstrakter Ebene u. a. Zielsetzungen definieren. Inwiefern sie einen verbindlichen Rahmen darstellen und Zugang zur praktischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung finden, ist unklar.

Die Datenanalyse und -auswertung mithilfe der Grounded Theory Methodology gewährleistet Gestaltungsmöglichkeiten im Forschungsprozess. Die daraus resultierenden Freiheiten der Forscherin können zu Unsicherheiten führen. Nach Kuckartz (2005, S. 84) richtet sich die Kritik der Grounded Theory auf die wenig kontrollierbare Datensammlung und die möglicherweise ausufernde Kodierung sowie auf die Gefahr der voreiligen Festlegung durch Theoriebildung auf Grundlage weniger Daten. Die Auswahl der Fälle zeigt, dass eine Varianz hinsichtlich des sozialen Einzugsgebietes, der pädagogischen Zielsetzungen und Fokussierungen intendiert ist. Der Fallauswahl geht ein umfangreiches theoretisches Verständnis voraus, das keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann. Weiter spielen die Bereitschaft der Einrichtung zur Mitarbeit sowie zeitliche und personale Dimensionen eine Rolle.

Trotz auftretender Unsicherheiten und Herausforderungen ist die Entscheidung für die Orientierung an der Grounded Theory Methodology damit zu begründen, dass sich die Forscherin mithilfe theoretischen Vorwissens, theoretischer Sensibilität und Reflexivität bedingungslos auf die Eigenheiten des zu untersuchenden Feldes einlassen kann. Der gewisse Freiheitsgrad offenbart den Reiz des Forschungsprozesses.

## 7.8 Zusammenfassung

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Entscheidung für ein bestimmtes Untersuchungsdesign, die Art der Datenerhebung sowie die Aufbereitung und Auswertung des Materials auf den Gegenstand und die Fragestellung bezogen sind. Ziel ist es, im Untersuchungsvorgang Stimmigkeit zu erreichen.

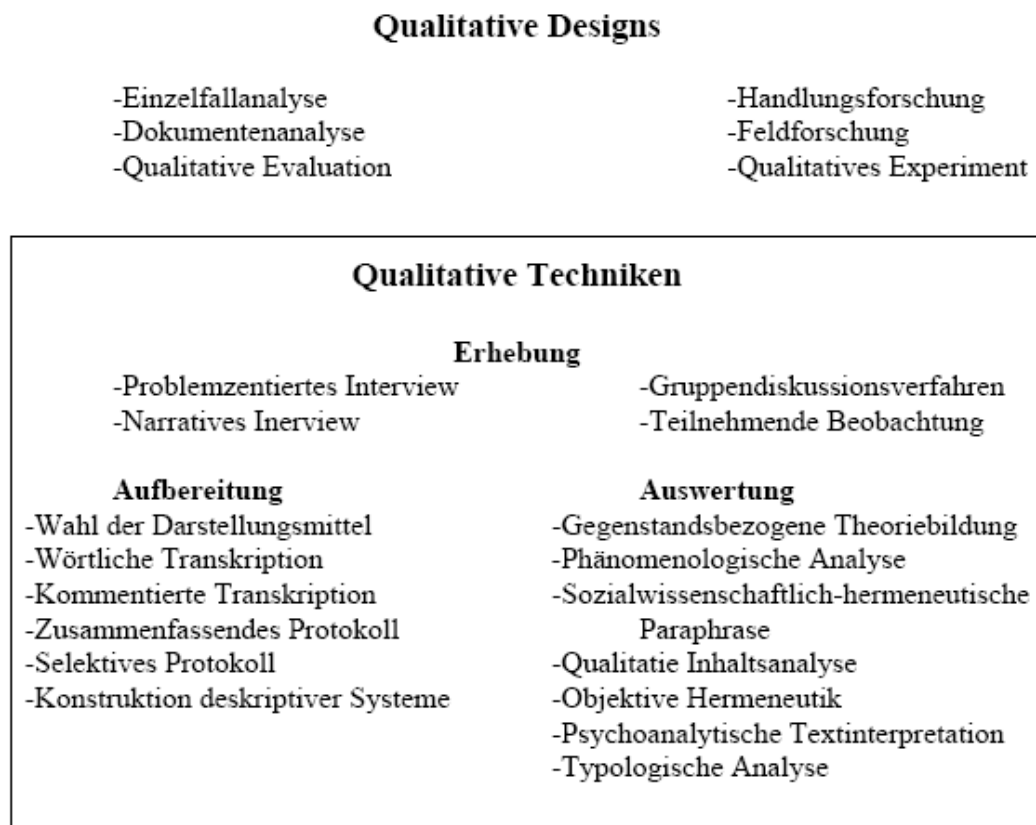


Abb. 22: Untersuchungspläne und Verfahren qualitativer Forschung (nach Mayring, 1996, S. 109)

In dieser Untersuchung handelt es sich um ein qualitatives Forschungsdesign, das einer zirkulären Strategie folgt. Als Erhebungsinstrumente eignen sich – im Sinne der Forschungsfrage – die offene teilnehmende Beobachtung, das problemzentrierte Interview sowie die Dokumentenanalyse. Angelehnt an die Grounded Theory Methodology ist die Auswahl, Erhebung, Analyse und Auswertung der Fälle mit der theoretischen Sensibilität, dem theoretischen Sampling, der theoretischen Sättigung und dem theoretischen Kodieren begründet.

Es wird der Versuch unternommen, Gütekriterien bzw. Kennzeichen guter qualitativer Forschung zu berücksichtigen. Mit Gütekriterien sind Maßstäbe

gemeint, mithilfe derer die Qualität der Forschungsergebnisse ermittelt bzw. gewährleistet werden kann. Anders als in der quantitativen Forschung, die durch Einheitskriterien wie z. B. Objektivität, Reliabilität und Validität geprägt ist, sind Qualitätskriterien der qualitativen Forschung fraglicher zu formulieren. Nach Flick (2010, S. 405) müssen „Kriterien so formuliert werden, dass sie auf jede Form qualitativer Forschung angewendet werden können bzw. für jeden Ansatz qualitativer Forschung akzeptabel sind“. Dies kann die qualitative Sozialforschung bisher nicht leisten.

Im Rahmen dieser Untersuchung kann auf Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit der Forscherin vertraut werden. Weiter führen die Offenlegung der Auswertung – auch mithilfe der computergestützten Datenanalyse – und die Triangulation (Flick, 2010, S. 401), als Erweiterung des Zugangs zum untersuchenden Feld bzw. Gegenstand, dazu, den Maßstäben zur Bewertung qualitativer Forschung zu entsprechen. Es folgt die Auswertung der Analysen, die neue Textformen produziert. Im Sinne der Grounded Theory Methodology werden neue Theorien dargestellt.

## 8 Ergebnisdarstellung und Diskussion

Das Datenmaterial lässt sich mithilfe des digitalen Softwareprogramms systematisieren und analysieren. Textmaterial kann verständlich organisiert und ausgewertet werden. Aufgrund der verschiedenen Textsorten (d. h. Beobachtungsprotokolle, Interviewtranskripte und Rahmenpläne) können differenzierte Perspektiven erörtert werden.

Einer allgemeinen deskriptiven Analyse folgen themenspezifische Darstellungen. Es wird der Versuch unternommen, die sozialen Prozesse, die mit Bewegungserziehung einhergehen, zu erklären. In der Schlüsselkategorie der Person bündelt sich der Kern der Analysen. Länderspezifische Betrachtungen finden ebenso Eingang in den Auswertungsprozess wie anschließende Fallkontrastierungen und Typisierungen. Neben Beschreibungen werden gewisse wertende und vergleichende Anmerkungen und Schlussfolgerungen vorgenommen.

Zunächst richtet sich der Blick auf das Bildungsverständnis, das den Erziehungs-, Bildungs- und Rahmenplänen zugrunde liegt. Anschließend liegt der Fokus auf dem Entwicklungs-, Bildungs- bzw. Lernbereich Bewegung. Das damit einhergehende Bewegungsverständnis wird sowohl auf Dokumentenebene als auch anhand der Beobachtungsprotokolle und Interviewtranskripte näher erläutert. Verschiedene Dimensionen von Bewegung werden in einem Quervergleich analysiert. Weiter werden Schlüsselkategorien, d. h. zentrale Kategorien des Datenmaterials, die Bewegung beeinflussen, triangulativ erfasst. Das bedeutet, dass zentrale Einflüsse auf Bewegungserziehung sowohl auf Dokumentenebene als auch anhand der Beobachtungsprotokolle und Interviewtranskripte dargestellt werden. Daran anschließend werden länderspezifische Besonderheiten zusammengefasst. Die Ergebnisdarstellung schließt mit einer kontrastiven Falldarstellung ab. Unterschiede werden erfasst und spezifische Merkmale erläutert, ehe Typisierungen folgen.



Tab. 18: *Auswertungsschema der empirischen Untersuchung (eigene Darstellung)*

Ergebnis-sicherung	Analysefokus	Textmaterial
1	Bildungsverständnis	Erziehungs-, Bildungs- und Rahmenplänen
2	Bewegungsverständnis	Alle 3 Dokumentengruppen
3	Bewegungsdimensionen	Alle 3 Dokumentengruppen
4	<b>Schlüsselkategorie Person</b>	<b>Alle 3 Dokumentengruppen</b>
5	Länderspezifische Besonderheiten Deutschland	Beobachtungsprotokolle und Interviewtranskripte Deutschland
6	Länderspezifische Besonderheiten Norwegen	Beobachtungsprotokolle und Interviewtranskripte Norwegen
7	Fallkontrastierungen	Beobachtungsprotokolle und Interviewtranskripte gesamt

## 8.1 Bildungsverständnis

In den Bildungsvereinbarungen (2003) und den Bildungsgrundsätzen (2011) NRWs sowie dem Kindergartengesetz (2005) und dem Rahmenplan (2006) Norwegens ist der Bildungsauftrag frühkindlicher Bildungsinstitutionen dokumentiert. Während sich die Bildungsvereinbarungen (2003) NRWs auf Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren beziehen, richten sich die Bildungsgrundsätze (2011) NRWs auf Kinder im Alter von null bis zehn Jahren und das Kindergartengesetz sowie der Rahmenplan (2005, 2006) Norwegens auf Kinder von null bis sechs Jahren. Weitere Unterschiede sind u. a. hinsichtlich des Umfangs und der Verbindlichkeit der Umsetzung zu erkennen.

### Nordrhein-Westfalen, Deutschland

In Nordrhein-Westfalen regelt das Kinderbildungsgesetz (KiBiZ) den rechtlichen Hintergrund der pädagogischen Arbeit in Einrichtungen der FBBE. Pädagogische Erläuterungen sind darin oberflächlich skizziert. Die Bildungsvereinbarungen (2003) NRWs sind als Bildungs- und Erziehungspläne zu verstehen. Herausgeber ist das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Auf 23 Seiten werden Rahmeninhalte zur Stärkung des Bildungsauftrags im Elementarbereich erläutert. Die Bildungsgrundsätze (2011) NRWs gelten darüber hinaus als übergreifende Grundlage für pädagogisches Arbeiten in verschiedenen Einrichtungen für Kinder im Alter von null bis zehn Jahren. Das 83-seitige Dokument kann als Orientierung bzw. als Rahmen der pädagogischen Arbeit verstanden werden. Her-

ausgeber ist das Ministerium für Schule und Weiterbildung und das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. Inwiefern Bildungsvereinbarungen und -grundsätze NRWs Eingang in die praktische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen finden, kann nicht bestimmt werden.

Die Bildungsvereinbarungen (2003) wurden demnach durch die Bildungsgrundsätze (2011) weiterentwickelt. Die Bildungsgrundsätze werden an verschiedenen Standorten NRWs erprobt, die Verbindlichkeit und die Art der Umsetzung sind unklar.

## Norwegen

Demgegenüber steht das norwegische Kindergartengesetz (2005), das für alle norwegischen Kindergärten gilt. In dem neunseitigen Dokument sind Grundsätze der pädagogischen Kindergartenarbeit formuliert. Weiter wird im norwegischen Kindergartengesetz die Forderung an das Ministerium für Bildung und Forschung zur Niederschrift des Rahmenplans (2006) formuliert. Auf 50 Seiten sind darin folgende zentrale Themenbereiche:

1. der Auftrag/die Leitziele von Kindergärten bzw. Kitas,
2. die drei zentralen Inhaltsbereiche von Kindergärten bzw. Kitas,
3. die Planungs- und Zusammenarbeit von Kindergärten bzw. Kitas veranschaulicht.

In allen (Rahmen-)Dokumenten ist das Verständnis von *Kindheit* bzw. die Rolle des Kindes im Bildungsprozess formuliert. In den Bildungsvereinbarungen und Bildungsgrundsätzen (2003, 2011) NRWs sind die Eigenaktivität des Kindes und das Prinzip der kindlichen Selbstbildung zentral. Ausgangspunkt des Bildungsprozesses ist der Antrieb des Kindes zur Selbstbildung und zu selbstständigen sinnlichen Auseinandersetzungen und Erfahrungen.

„Kinder möchten sich ein Bild von der Welt machen. Niemand sonst kann dies für sie tun. So betrachtet ist Bildung Selbstbildung. Selbstbildung ist dabei als Prozess zu verstehen, der den Blick auf das Kind richtet, dennoch aber nicht individualistisch geschieht, sondern personale, räumliche und sächliche Einflussfaktoren einbezieht. Kinder lernen und bilden sich über das, was sie mit ihren eigenen Sinnen wahrnehmen und im sozialen Bezug erfahren.“ (NRW, 2011, S. 5, 2065-3134)

Im Kindergartengesetz (2005) und dem Rahmenplan (2006) Norwegens wird deutlich, dass frühkindliche Erfahrungen aus erster Hand unerlässlich sind. Neben den Möglichkeiten der kindlichen Selbstbildung werden Lernanlässe genannt, die primär von Erwachsenen initiiert werden.

„Mutual processes of interaction between children and adults in play and learning in the kindergartens, and being considerate of each other, are essential elements in the formation of children. Formation is a lifelong process that includes the development of the child's ability to reflect on its own actions and ways of being. Formation takes place in interaction with the surroundings and others, and is a precondition for the ability to form an opinion, to be critical and for democracy. (...) Children must be given challenges, opportunities to devel-

op knowledge and skills and support in order to act with compassion and care and make choices based on an ethical foundation“ (NOR 2006, S. 13, 137-1409).

Trotz der Ausrichtung auf unterschiedliche Altersstufen beschreiben die verschiedenen Rahmendokumente ähnliche *Bildungsziele*. Die institutionelle frühkindliche Bildung zielt auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung von wertvollen Fähigkeiten ab. In den Bildungsvereinbarungen (2003) NRW heißt es:

„Ziel der Bildungsarbeit ist es (...), die Kinder in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen und ihnen Gelegenheit zu verschaffen, ihre Entwicklungspotenziale möglichst vielseitig auszuschöpfen und ihre schöpferischen Verarbeitungsmöglichkeiten zu erfahren. Diese Bildungsarbeit leistet einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit, unabhängig von Geschlecht, sozialer oder ethnischer Herkunft und zum Ausgleich individueller und sozialer Benachteiligungen“ (NRW, 2003, S. 6, 882-1531).

Die Unterstützungsleistungen durch die Erwachsenen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung werden als zentral beschrieben. Unklar bleibt dagegen, wie die Unterstützungsleistungen konkret aussehen und welche kindlichen Entwicklungspotenziale dadurch ausgeschöpft werden können. Die Bildungsziele werden in den Bildungsgrundsätzen (2011) NRWs deutlicher genannt:

„Die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen vollzieht sich in der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Lebenswelt, in realen Situationen, an realen Fragen und an den für das Kind bedeutsamen Themen. Im Konkreten wird darunter die Entwicklung der Selbst-, Sozial- und Sach-/Methodenkompetenz verstanden. Grundidee der drei Dimensionen der Basiskompetenzen ist, dass das Kind mit sich selbst, mit Anderen und mit den Dingen und Phänomenen der Welt zurechtkommt und dabei Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickelt“ (NRW, 2003, S. 26, 83-1026).

Die Kompetenzbereiche der Selbst-, Sozial- und Sach-/Methodenkompetenz sind wesentlich, sie werden abstrakt formuliert. Die Kompetenzen sollen Kinder in der Auseinandersetzung mit sich selbst, anderen und der Welt entwickeln. Im norwegischen Kindergartengesetz (2005) sind die Bildungsziele präziser formuliert, die zu entwickelnden Kompetenzen werden theoretisch und praktisch dargestellt. Die in den Bildungsgrundsätzen (2011) NRWs benannte Sozialkompetenz wird z. B. mit „aufeinander achten, Freundschaft und Gemeinschaft entwickeln, Vertrauen und Respekt zeigen“ beschrieben.

#### „Section 1. Purpose

The Kindergarten shall, in collaboration and close understanding with the home, safeguard the children's need for care and play, and promote learning and formation as a basis for an all-round development. The Kindergarten shall be based on fundamental values in the Christian and humanist heritage and tradition, such as respect for human dignity and nature, on intellectual freedom, charity, forgiveness, equality and solidarity, values that also appear in different religions and beliefs and are rooted in human rights. The children shall be able

to develop their creative zest, sense of wonder and need to investigate. They shall learn to take care of themselves, each other and nature. The children shall develop basic knowledge and skills. They shall have the right to participate in accordance with their age and abilities. The Kindergartens shall meet the children with trust and respect, and acknowledge the intrinsic value of childhood. They shall contribute to well-being and joy in play and learning, and shall be a challenging and safe place for community life and friendship. The Kindergarten shall promote democracy and equality and counteract all forms of discrimination“ (NOR, 2005, S. 7, 19-1257).

Die Analyse zeigt zudem, dass im norwegischen Kindergartengesetz ein Perspektivwechsel vorgenommen wird. Es werden sowohl Ansprüche an die Institution Kindergarten innerhalb der norwegischen Normen- und Wertevorstellungen gerichtet als auch an die Gestaltung des konkreten kindlichen Bildungsprozesses. Dem pädagogischen Personal wird z. B. die Aufgabe zugetragen, das kindliche Bedürfnis nach Sicherheit und Spiel zu schützen. Weiter sollen die Kinder lernen, auf sich selbst, einander und die Umwelt aufzugeben.

Zusammenfassend wird deutlich, dass allen Dokumenten ein ganzheitliches Bildungsverständnis zugrunde liegt. Das Kind soll nicht in seinen unterschiedlichen Entwicklungsbereichen gesondert, sondern als Individuum ganzheitlich gefördert werden. So heißt es in den Bildungsvereinbarungen (2003) NRW:

„Der Begriff ‚Bildung‘ umfasst nicht nur die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten. Vielmehr geht es in gleichem Maße darum, Kinder in allen ihnen möglichen, insbesondere in den sensorischen, motorischen, emotionalen, ästhetischen, kognitiven, sprachlichen und mathematischen Entwicklungsbereichen zu begleiten, zu fördern und herauszufordern. Die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit und Identität ist Grundlage jedes Bildungsprozesses“ (NRW, 2003, S. 6, 426-880)

Im norwegischen Rahmenplan (2006) ist demgemäß formuliert:

„The framework plan is based on a holistic view of children. This means that the development of children is seen as a dynamic and closely interwoven interaction between their physical and mental circumstances and the environment in which they grow up. Children are social players who themselves contribute to their own and other children’s learning. Interaction with other people is crucial to children’s development and learning“ (NOR 2006, S. 14, 131-569).

Das Kindergartengesetz (2005) und der Rahmenplan für Kindergärten (2006) Norwegens ragen in der *Verbindlichkeit* und der *Konkretisierung* der Formulierungen hervor. Abstrakte Begriffe verweilen nicht in ihrer theoretischen Dimension, sondern werden verständlich erläutert. In den Dokumenten für FBBE NRW ist eine Entwicklung dahingehend erkennbar, dass sich der Umfang, der Grad der Präzision und die implizierten Altersstufen erweitert haben. Das Verständnis der frühkindlichen Bildung durch Selbstbildung (siehe Kap. 5.1.1) ist in den Dokumenten NRW zentral. In den norwegischen Dokumenten wird das Bildungsverständnis insofern partiell um die Perspektive der Ko-Konstruktion (siehe Kap. 5.1.2) von frühkindlichen Bildungspro-

zessen erweitert, als dass die Rolle des pädagogischen Personals verdeutlicht wird.

Alle Dokumente einen sich in dem Verständnis, dass selbstständig erlebte Aktivitäten und Tätigkeiten – im sozialen Bezug – maßgeblich den frühkindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess beeinflussen. Parallelen zwischen den norwegischen und nordrhein-westfälischen Zielsetzungen werden deutlich. Innerhalb des erschlossenen ganzheitlichen Bildungsverständnisses sind verschiedene Bildungsbereiche erläutert. Der Fokus der folgenden Darstellungen richtet sich auf den Bildungsbereich Bewegung. Das Bewegungsverständnis wird sowohl auf Dokumentenebene als auch anhand der Beobachtungen und Interviews erläutert. Bewegungserziehung wird hinsichtlich ihrer intentionalen, inhaltlichen und methodischen Kennzeichen dargestellt. Zudem werden die räumlichen, materiellen und zeitlichen Dimensionen von Bewegungserziehung erläutert, ehe in einem weiteren Schritt die personale Dimension in den Mittelpunkt des Interesses rückt.

## 8.2 Bewegungsverständnis

### *Auf Grundlage der Dokumente*

In den Bildungsvereinbarungen (2003) NRWs wird Bewegung als einer von vier zentralen Bildungsbereichen definiert. In den Bildungsgrundsätzen (2011) NRWs ist Bewegung als einer von zehn Bildungsbereichen, getrennt von dem Bildungsbereich Körper, Gesundheit und Ernährung, formuliert. Im norwegischen Rahmenplan (2006) stellt Bewegung einen von sieben Lernbereichen dar, es findet jedoch keine Trennung von Körper, Bewegung und Gesundheit statt. Die Bildungsvereinbarungen (2003) NRWs klären in geringem Maß über das zugrunde liegende Bewegungsverständnis auf. In den Bildungsgrundsätzen (2011) NRWs wird das generelle Bewegungsverständnis ausführlich formuliert:

„Ein Grundbedürfnis des Kindes ist es, sich zu bewegen und die räumliche und dingliche Welt mit allen Sinnen kennen und begreifen zu lernen. In den ersten Jahren erschließen sich Kinder ihre Welt weniger über Denken, sondern vor allem über Bewegung. Bewegung ist eine elementare Form des Denkens (Schäfer, 2003). Kinder bringen eine natürliche Bewegungsfreude und -fähigkeit mit. Strampelnd, kriechend, krabbelnd, rennend, springend, kletternd, mit anderen tobend, hüpfend, fassend, hebend, schiebend und auf vielerlei Art und Weise mehr erobern sie sich und ihre Welt. Sie entdecken ihren Körper und seine Fähigkeiten, bilden ihre grob- und feinmotorische Geschicklichkeit aus, erforschen ihre Umwelt, treten in Kontakt zu anderen, erleben Erfolg und Misserfolg, lernen ihre Leistungsgrenzen kennen und zu steigern. Das Kleinkind, das sich das erste Mal aus eigenem Antrieb an einem Stuhl hochzieht, erfährt neben der Entdeckung weiterer räumlicher Perspektiven eine Stärkung des Selbstwertgefühls und des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten, aus der eine Motivation für weiteres Handeln erwächst“ (NRW, 2011, S. 35, 34-1149).

Die Auffassung, dass Kinder sich aus eigenem Antrieb und aus Freude bewegen, ist als Ausgangspunkt dieser Darstellungen zu verstehen. Bewegung

wird als elementare Denk- bzw. Lernform erfasst. In und durch Bewegung lernen Kinder sich selbst und ihre Umwelt kennen, sammeln kognitive, soziale und emotionale Erfahrungen. Weiter wird die Ansicht vertreten, dass durch das aktive Bewegen Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden, die zum weiteren Handeln motivieren.

Im norwegischen Rahmenplan (2006) äußert sich das Bewegungsverständnis darin:

„During the early years of childhood, children acquire fundamental motor skills, body control, physical characteristics, habits and insights into how they can protect their health and quality of life. Children are physically active, and they express themselves a lot through their bodies. Through physical activity, children learn about the world and about themselves. Through sensory impressions and movement, children gain experience, skills and knowledge in a number of areas. The contact that children have with other children often starts with body language and bodily activities. This is important to the development of social competence. A good healthy diet, and proper alternation between activity and rest, play important roles in the development of a healthy body. Varied physical activity both indoors and outdoors is of great importance to the development of motor skills and body control. Active use of the outdoor environment and local neighbourhood provide many opportunities“ (NOR, 2006, S. 35, 41-1051).

In den norwegischen Ausführungen wird ebenfalls die Auffassung vertreten, dass mit Bewegung fundamentale Erfahrungen verknüpft sind. Ausgehend von den kindlichen Bewegungsaktivitäten sammeln Kinder in und durch Bewegung sinnliche, körpermotorische, soziale und emotionale Erfahrungen. Weiter wird in den norwegischen Darstellungen auf die kindliche Körpersprache als soziale Ausdrucksmöglichkeit und den Zusammenhang zwischen Aktivitäten und Ruhe sowie den Aufbau eines gesunden Lebensstils hingewiesen.

Die Bildungs- und Erziehungspläne bzw. -grundsätze und Rahmenpläne zeichnen sich durch ein gemeinsames komplexes Bewegungsverständnis aus, das eine funktionale bzw. instrumentelle Betrachtungsweise übersteigt. Bewegungsprozesse wirken demnach nicht nur auf körperlich-motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Kindliche Bewegungsaktivitäten sind zugleich Ausgangspunkt und Teil des Lernens sowie einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung. Bewegung wird als fundamentaler Entwicklungsimpuls verstanden.

Die Analyse des Bewegungsverständnisses in der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen offenbart dagegen Diversitäten. Die Befragungen und Beobachtungen der sozialen (Bewegungs-)Prozesse zeichnen das folgende Bild.

#### *Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

Der Blick auf das Bewegungsverständnis ausgewählter Kindertageseinrichtungen zeigt, dass zum einen ein komplexes Bild von Bewegung besteht. Über Bewegung wird nicht nur die körperlich-motorische Entwicklung geför-

dert, sondern es sind *Potenziale hinsichtlich weiterer Entwicklungsbereiche* formuliert:

„Ja weil das so für die Kinder in dem Alter im U3-Bereich einfach so das Wichtigste ist, um auch alles andere zu entwickeln. Ne also um die Sprache zu entwickeln, um sich kognitiv weiter zu entwickeln, weil sie ja so Bewegung so das Erste ist was die Kinder so auf den Weg bringt und was alles andere dann auch weiterentwickelt. Deswegen ist uns das Ganze einfach total wichtig“ (Interv. 7 deu, 158).

Bewegung eröffnet in diesem Verständnis die Möglichkeit, sich ganzheitlich zu entwickeln.

Weiter wird die Auffassung vertreten, dass Bewegung mit der Entwicklung des *kindlichen Selbstbildes* zusammenhängt.

„Ja klar, das hängt ja immer so zusammen. Die Bewegung ist ja, wenn ich sicher bin in meinem Tun und mich als Mensch spüre, dann bin ich auch in allen anderen Bereichen, auch was Feinmotorik angeht fitter. Ich habe ein gutes Körpergefühl, ich habe Selbstbewusstsein, ich kann mich anders durchsetzen, ich weiß halt was ich kann. Also das ist ganz wichtig“ (Interv. 6 deu, 130).

Sich zu bewegen meint an dieser Stelle, sich seiner selbst sicher zu sein und ein Verständnis der eigenen Person zu entwickeln. Einzelne Entwicklungsbereiche werden zudem ausdrücklich mit Bewegung in Verbindung gebracht und benannt. Im Hinblick auf die körperlich-motorische Entwicklung wird z. B. auf verschiedene alltägliche Bewegungsherausforderungen hingewiesen.

„Das Sie verschiedene Herausforderungen haben, dass Sie lernen zu krabbeln, dass Sie lernen eine Anhöhe hochzukommen, dass sie rutschen. Dass Sie eben auch Sicherheit für ihren Körper erfahren“ (Interv. 9 nor, 106).

Weiter werden Verknüpfungen hinsichtlich der *sozialen Entwicklung* hergestellt. Miteinander zu spielen und sich zu bewegen heißt, mit anderen in Beziehung zu treten, sich miteinander zu arrangieren und auseinanderzusetzen.

„Friendships, the feelings and all that kind is something you do through your socialising with other children. And that is inside the playing as a main topic“ (Interv. 14 nor, 60).

„And when they play outside they also have to work together, social training. It is all the day“ (Interv. 16 nor, 58).

Bewegung wird zudem vom pädagogischen Personal mit *kognitiven und sprachlichen Erfahrungen* in Verbindung gebracht, verschiedene Bildungsbereiche werden miteinander verknüpft. Dies veranschaulicht ein Beispiel, bei dem Kinder auf dem Außengelände der Einrichtung anhand versteckter Stationskarten einen Schatz suchen (Beo. 6 nor, 265).

Im Hinblick auf den Zusammenhang von Bewegung und Sprache werden Unterschiede deutlich. Zum einen wird die Auffassung vertreten, dass Bewegungsanlässe wertvolle Sprechanlässe implizieren. Unabhängig vom Alter

und von den Sprecherfahrungen der Kinder werden z. B. Bewegungen sprachlich begleitet.

„... we can also practice, practice like above and besides and all these things that the small children should learn, when they are .. for the language, because they are not speaking so much yet. And I see this year they have many new words and they have learned a lot, because we have to put words in everything. Now we are going under, now we are going over, oh look at this tree, look at this ... specific tree, we have to try be concentrated about what we say and that we put words on everything we see and everything we think, so that the small ones can learn the words“ (Interv. 12 nor, 34).

Zum anderen sind – in diesem Fall bei den jüngsten Kindern – Formen einer bewegten Sprachförderung unberücksichtigt. Nach diesem Verständnis ist die motorische Entwicklung im Fokus und die sprachliche Entwicklung vollzieht sich eigenständig. Das bedeutet auch, dass Handlungen im Umgang mit den Jüngsten nicht sprachlich unterstützt werden:

„Also bewegte Sprachförderung ist ja bei uns relativ schwierig, weil die ja bei uns erst anfangen zu sprechen. Deshalb ist das mit der bewegten Sprachförderung eher so, ja man macht es bei den Großen unterstützend, aber eigentlich eher selten. Also die Motorik steht im Vordergrund, dass also so ja das Krabbeln und Laufen (lachend) und ja die Sprache kommt ja dann erst mal dazu“ (Interv. 7 deu, 193).

Diese Äußerung verweist auf ein eher *funktionales, eindimensionales Bewegungsverständnis*, das Bewegungsanlässe nicht als Basis weiterer Entwicklungs- und Bildungsbereiche versteht.

Zusammenfassend überwiegt ein komplexes Bewegungsverständnis, das Bewegung insbesondere als Entwicklungsförderung vielfältiger – sinnlicher, körpermotorischer, kognitiver und sozial-emotionaler – Persönlichkeitsbereiche versteht. Zugleich wird mitunter ein funktionales Bewegungsverständnis offenbart. Dies zeigt sich z. B. auch in angeleiteten Bewegungsstunden, bei dem es strikte Vorgaben gibt und die Möglichkeiten zu differenzierten Erfahrungen begrenzt werden.

„(...) nach dem Rollen, durch den Tunnel kriechen und wieder anstellen“ (Beo. 3 deu, 171).

Weiter fällt es einigen Erziehern/-innen schwer, das Bewegungsverständnis näher zu erläutern. Aussagen bleiben teilweise unpräzise und können mit einem Gefühl von Wohlbefinden beschrieben werden.

„Die meisten sind sehr bewegungsfreudig, gehen auch gerne raus und nutzen den Turnraum gerne ... ja und wenn man dann so guckt, Bewegung, das tut den Kindern gut.“ (Interv. 1 deu, 156)

Dennoch wird das Verständnis von Bewegung als personale Gesundheitsressource (siehe Kap. 3.4) eher geringfügig von den Pädagoginnen und Pädagogen genannt. Das Verständnis von Bewegung als Bildungsressource wird in den Interviews eher vernachlässigt. Das pädagogische Personal verweist nur partiell darauf hin, dass insbesondere in den ersten Lebensjahren



Lernen und Bewegung eine Einheit bilden, dass Bewegung als Lernbereich auch andere Bildungsbereiche (ausgenommen Sprache) wie z. B. naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten unterstützt oder Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsfähigkeit begünstigt (siehe Kap. 5.4).

### 8.3 Dimensionen von Bewegung

„Das Bedürfnis von Kindern nach Bewegung nicht in ausreichendem Maße zu berücksichtigen bzw. ihnen keinen Raum zu geben, bedeutet, kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse zu verhindern. Bewegung durchzieht das Leben in allen Bereichen, somit wird auch deutlich, dass sich der Bildungsbereich Bewegung durch den gesamten Alltag hindurchziehen und mit allen Bildungsbereichen verbunden werden muss“ (NRW, 2011, 2044-2448).

Nach Aussage der Bildungsgrundsätze (2011) NRWs wird Bewegung als Querschnittsthema der FBBE verstanden. Die theoretische Formulierung vernachlässigt dabei konkrete Anhaltspunkte zur Gestaltung von Bewegungserziehung.

Der Versuch, Merkmale einer Bewegungserziehung in Kindertageseinrichtungen präzise zu erläutern, offenbart, dass sich Bewegungserziehung u. a. in intentionalen, inhaltlichen, methodischen, räumlichen und zeitlichen Aspekten darstellt und unterscheidet.

Der folgende Beitrag ordnet die Dimensionen von Bewegung in der pädagogischen Arbeit von Kitas und stellt diese miteinander in Beziehung. Die Ausführungen orientieren sich an folgendem Schema:



Abb. 23: Dimensionen von Bewegung (eigene Darstellung)

Aussagen der Bildungs-, Erziehungs- und Rahmenpläne werden durch Interviewaussagen und Beobachtungen ergänzt.

### **8.3.1 Intentionale Dimension von Bewegung**

Die frühkindlichen körperlichen Aktivitäten und spielerischen Bewegungsvollzüge werden mit verschiedenen Intentionen verknüpft. Bewegungserziehung impliziert Lernprozesse aufgrund von sinnlichen, körperlichen Erfahrungen. Bewegungen sollen zur Entwicklung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten beitragen und kognitive sowie sozial-emotionale Entwicklungsfortschritte ermöglichen und unterstützen. Bewegungsprozesse werden darüber hinaus mit Zielen einer Gesundheitsförderung und dem Erfahren von Wohlbefinden verbunden. Diese Intentionen sind einerseits in den Bildungs- und Erziehungs- bzw. Rahmenplänen formuliert und offenbaren sich auf der anderen Seite in den Äußerungen des pädagogischen Personals sowie in den Beobachtungen.

#### **8.3.1.1 Sinnliche und körperliche Entwicklung in und durch Bewegung**

*Auf Grundlage der Dokumente*

Die Kinder machen in der Bewegung sinnliche und körperliche Erfahrungen und können dadurch ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterentwickeln.

„Die Wahrnehmung des eigenen Körpers und die Erfahrungen seiner Wirksamkeit sind grundlegende Erfahrungen für jedes Kind. Der erste Bezugspunkt des Kindes ist sein Körper mit seinen Bewegungen, Handlungen und Gefühlen.“  
(NRW, 2011, 884-1268)

Auf den eigenständigen sinnlichen und körperlichen Erfahrungen bauen weitere Entwicklungsprozesse auf. Im Bewegungsprozess lernen Kinder sich selbst in ihrer Körperlichkeit, in ihrem Denken und Fühlen kennen. Die Kinder können so ein Bild von sich selbst, von ihrer Persönlichkeit entwickeln.

„Ausgehend von ihrem eigenen Körper und seinen Empfindungen und Wahrnehmungen entwickeln Kinder ein Bild von sich selbst. Je differenzierter die Sinneserfahrungen (Hören, Sehen, Tasten, Fühlen, Schmecken, Riechen usw.) sind, die dem Kind ermöglicht werden (...) desto mehr Selbstwirksamkeit erfährt es und kann so seine Identität und sein Selbstbewusstsein entwickeln“  
(NRW, 2011, 2442-2875).

*Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

In und durch Bewegung sammelt das Kind sinnliche Erfahrungen. Mit den Bewegungserfahrungen ist das Ziel verbunden, dass das Kind seinen Körper kennenlernt, seine Handlungen kontrolliert, ein Gefühl für den eigenen Körper und die unmittelbare Umwelt erfährt. Sinnliche, körperliche Erfahrungen können u. a. bei Ausflügen in den Wald gesammelt werden. Der Wald stellt – z. B. durch verschiedene Untergründe, Ebenen und Höhen – differenzierte Herausforderungen an das Kind.

„(...) out on the rocks, the trees, they have to learn to move their body in that surrounding, in the forest. When we go on the trips ... like here on the play-grounds they just can run and everything, but in the forest it is more challenging and then they have to use their brain, to look and I think that is where they learn it“ (Interv. 12 nor, 30).

Durch das frühkindliche körperliche Bewusstsein und Selbstverständnis können weitere Erfahrungen – auf der Grundlage von Bewegungen – gesammelt werden.

### **8.3.1.2 Motorische Entwicklung in und durch Bewegung**

*Auf Grundlage der Dokumente*

Mit Bewegung wird das Ziel verbunden, dass das Kind seine motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt, verbessert und trainiert. Im und durch den Bewegungsprozess lernen Kinder ihren Körper kennen und können sich in ihrer Körperlichkeit weiterentwickeln und motorisch sensibel handeln. Diese Intention ist in den Bildungsgrundsätzen (2011) NRWs formuliert.

„Kinder suchen eigenständig nach Bewegungsmöglichkeiten und fein- und grobmotorischen Herausforderungen (...) um ihre motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln“ (NRW, 2011, 1499-2024).

Im norwegischen Rahmenplan (2006) ist die Forderung an die Kita gerichtet, dass über körperliche Aktivität und Bewegung den Kindern die Möglichkeit eröffnet wird, körperliche Kontrolle, fein- und grobmotorische Fähigkeiten, ein Gespür für Rhythmus und motorische Empfindsamkeiten zu erfahren und weiterzuentwickeln.

„Through work on the body, movement and health, kindergartens shall help to ensure that children (...)“

- continue to develop their body control, gross motor skills and fine motor skills, sense of rhythm and motor sensitivity (...)“ (NOR 2006, 1302-1423).



Ähnlich ist es in den Bildungsvereinbarungen (2003) NRWs formuliert. Die Aktivitäten in der Kindertageseinrichtung sollen u. a. zur Verbesserung der Bewegungskoordination beitragen.

„Kinder erhalten viele unterschiedliche Gelegenheiten zur Anspannung der Muskeln des ganzen Körpers (Tonusregulation), z. B. im Außengelände oder beim Bauen mit Großbaumaterialien. Durch rhythmisch-musikalische Bewegungsangebote werden Atmung, Sprechmotorik und Bewegungskoordination der Kinder aktiviert“ (NRW, 2003, 1191-1498).

#### *Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

Körperliche Aktivitäten, die zur Weiterentwicklung motorischer Fähigkeiten beitragen, werden in der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtungen umgesetzt.

„(...) we also use the main room for activities (...) and using smaller and bigger muscles (...) and the eye-hand coordination“ (Interv. 15 nor, 85).

### **8.3.1.3 Kognitive und sprachliche Entwicklung in und durch Bewegung**

#### *Auf Grundlage der Dokumente*

Mit Bewegung wird das Ziel verbunden, neben einer sinnlich, körperlich-motorischen Weiterentwicklung kognitive Lernprozesse anzuregen.

Auf Dokumentenebene drückt sich die kognitive Perspektive von Bewegungsprozessen z. B. in den Bildungsgrundsätzen (2011) NRWs aus:

„Bewegung fördert die körperliche, aber auch die kognitive Entwicklung. Beispielsweise werden die Sprachentwicklung und das mathematische Grundverständnis durch das Ermöglichen vielfältiger Bewegungserfahrungen positiv unterstützt“ (NRW, 2011, 1152-1386).

In den Bildungsvereinbarungen (2003) NRW wird auf den Zusammenhang zwischen dem aktiven und körperlichen Greifen und kognitiven und sprachlichen Begreifen verwiesen.

„Das differenzierte handelnde Begreifen wird als unerlässliche Grundlage für sprachliches Begreifen gefördert“ (NRW, 2003, 1079-1189).

Die Verbindung von Sprache und Bewegung ist in den Bildungsgrundsätzen (2011) NRW formuliert. Bewegung und Rhythmik liefern differenzierte Sprechanlässe.

„Der Zusammenhang zwischen Motorik und Sprache liegt einerseits darin, dass die entsprechenden Bereiche im Hirn in enger Wechselwirkung stehen, andererseits sind Bewegungsgelegenheiten meist auch Sprachanlässe, so dass über und mit Bewegung und Rhythmik der Spracherwerb angeregt werden kann“ (NRW, 2011, 1152-2041).

*Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

Das Ziel, in und durch Bewegung auch die sprachliche Entwicklung positiv zu unterstützen, wird mitunter in den Interviews geäußert.

„Also man läuft ja nicht nur und damit hat es sich. Sondern was da alles so mit dran hängt, ne. Sprache, Bewegung also das ist auch so von den Therapeuten immer so gewesen, dass die immer so gezeigt haben, wie hängt das zusammen, wie wichtig ist das Zusammenspiel.“ (Interv. 5 deu, 159)

In Bewegungssituationen, z. B. bei einem Spaziergang in der Natur, können Kinder die Umgebung sinnlich-körperlich wahrnehmen, motorische Herausforderungen erleben und Neues über die unmittelbare Umwelt lernen. Bewegte Handlungen in der natürlichen Umgebung eröffnen neue (Lern-)Erfahrungen.

„It is the whole atmosphere I think it is easier to learn them something when it is out there, when you can feel it and you can smell it and taste it maybe. I think that children are learning it better then, then just look at a fotografie“ (Interv. 12 nor, 100).

#### **8.3.1.4 Soziale und emotionale Entwicklung in und durch Bewegung**

*Auf Grundlage der Dokumente*

Bewegungsprozesse sind Handlungen, die über die motorischen Herausforderungen weitere Erfahrungsprozesse implizieren. Bewegungen ermöglichen soziale Erfahrungen sowie die Gelegenheit, in sozialen Situationen zu handeln (vgl. Schmidt, 2002, S. 116). In den Rahmenplänen (2006) Norwegens wird darauf eingegangen, dass Kinder über Körpersprache und körperliche Aktivitäten Kontakt zu anderen Kindern aufnehmen.

„Through sensory impressions and movement, children gain experience, skills and knowledge in a number of areas. The contact that children have with other children often starts with body language and bodily activities“ (NOR, 2006, 415-637).

In Bewegungssituationen sozial zu handeln meint z. B. auch, auf sich selbst, auf andere und auf die Natur achtzugeben. Bewegung in der Natur kann darauf abzielen, die Umgebung kennen und achten zu lernen:

„develop a love of using nature for exploration and physical challenges, and gain an understanding of how one can use the environment and countryside whilst also looking after it“ (NOR, 2006, 1522-1705).

Die eigene Wahrnehmung zu schärfen impliziert, mit sich selbst, anderen und der Umgebung respektvoll umzugehen und Andersartigkeit zu akzeptieren.

„Through work on the body, movement and health, kindergartens shall help to ensure that children

- develop an understanding and respect for their own and other people's bodies, and for the fact that everyone is different“ (NOR, 2006, 1302-1423).

Bewegungen gehen mit Emotionen einher. Die Förderung der emotionalen Entwicklung des Kindes in und durch Bewegung ist in den Bildungsvereinbarungen und -grundsätzen (2003, 2011) NRWs und den Rahmendokumenten (2006) Norwegens explizit genannt. So haben Kinder z. B. die Möglichkeit, Gefühle über ihren Körper und ihre Bewegungen auszudrücken.

„Bewegung ist für sie Erforschen und Begreifen der Welt, Sinneserfahrung, Ausdrucksmöglichkeit von Gefühlen, Kommunikation, Mobilität, Selbstbestätigung, Herausforderung und Lebensfreude“ (NRW, 2011, 1499-2024).

Weiter sollen sie darin unterstützt werden, die Emotionen, die mit Bewegungen verbunden sind, zu erfahren und sich damit auseinanderzusetzen.

„Die Kinder werden bei ihrer Auseinandersetzung mit den Gefühlen unterstützt, die sie mit Bewegungserfahrungen verbinden (z. B. Angst und Wagemut, Macht und Ohnmacht)“ (NRW, 2003, 428-956).

„Children express their feelings both through body language and through words. The youngest children express their views through body positions, mimicry and other forms of emotional expression. Children's emotional expressions shall be taken seriously. Children must be helped to wonder about things and to ask questions“ (NOR, 2006, 1512-2088).



In den Bildungsvereinbarungen (2003) NRWs heißt es allgemein:

„Die Begegnung mit der Natur intensiviert die Gefühle der Kinder“ (NRW, 2003, 194-518).

In den Rahmenplänen (2006) Norwegens wird die Rolle des pädagogischen Personals verdeutlicht, die die Gefühle der Kinder erkennen, ernst nehmen und darauf eingehen sollen.

*Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

Das pädagogische Personal bezieht sich in den Gesprächen kaum auf den Zusammenhang von Bewegung und Emotionen. Die Vorstellung einer allgemeinen frühkindlichen Freude an Bewegung wird vertreten. Die Beobachtungen erwecken den Eindruck, dass alle Bewegungssituationen an Emotionen wie z. B. Überraschung, Angst, Stolz oder Freude gebunden sind.

Die soziale Dimension von Bewegung wird vom pädagogischen Personal betont. In Bewegungssituationen treten Kinder miteinander in Kontakt und können z. B. Regeln des Zusammenseins und Zusammenspiels erproben und vereinbaren. Die Intention besteht darin, in und durch Bewegung Erfahrungen des sozialen Zusammenseins zu machen.

„wir haben ja auf dem Flur die Fahrzeuge, die wirklich klasse sind. Die Kinder gehen da wunderbar mit um. Also ich denke die Verhalten, ja ist ja auch dann nicht nur Bewegung, sondern auch das Sozialverhalten, die Sprache, miteinander reden. ... Miteinander klarkommen, sich abzuwechseln“ (Interv. 2 deu, 106).

Die Bewegungssituation schafft Anlässe des sozialen Miteinanders. Es geht u. a. darum, sich selbst und andere zu verstehen, ihnen zu helfen und sie zu unterstützen, sich helfen und unterstützen zu lassen sowie Verantwortung zu übernehmen und abzugeben.

„Weil über Bewegung kriegst du ja auch viele andere Sachen erfahren, gelernt. Wir haben ja, wir arbeiten ja auch ganz viel mit sozialen Fähigkeiten und alles das. Du musst warten wann du dran bist, das ist ja auch ein sozialer Aspekt. Warten bis der andere fertig ist. Sich gegenseitig helfen, ja sowas, spielt halt alles mit rein“ (Interv. 9 nor, 92).

### **8.3.1.5 Gesundheitsförderung und Wohlbefinden in und durch Bewegung**

#### *Auf Grundlage der Dokumente*

Dem kindlichen Bewegungsprozess wird das Potenzial zugeschrieben, die Gesundheit und das Wohlbefinden des Individuums positiv zu stärken.

Im norwegischen Rahmenplan (2006) ist an Kindergärten die Forderung gestellt, dass diese Kindern u. a. durch körperliche Aktivität zusichern, ihren Körper kennenzulernen und Bewegung und gesundes Essen zur Gewohnheit werden zu lassen.

„Through work on the body, movement and health, kindergartens shall help to ensure that children

- learn about the human body and begin to understand the importance of good habits and healthy eating“ (NOR, 2006, 1302-1423).

Den Bildungsgrundsätzen (2011) NRW liegt eine ähnliche Auffassung zugrunde. Die Lernbereiche Bewegung, Körper, Gesundheit und Ernährung beinhalten das Potenzial, Kinder zu einer gesundheitsbewussten Einstellung zu erziehen.

„Der Bildungsbereich Körper, Gesundheit und Ernährung bietet in Kombination mit dem Bildungsbereich Bewegung große Chancen, Kinder im Sinne einer nachhaltigen Erziehung und Bildung an ein gesundheitsbewusstes Verhalten heranzuführen und damit auch Gesundheitsrisiken wie Übergewicht, Herz-Kreislauferkrankungen, Diabetes und Störungen des Bewegungsapparates vorzubeugen.“ (NRW, 2011, 1624-2430).

#### *Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

Das pädagogische Personal bringt mit Bewegung, Gesundheit und Wohlbefinden verschiedene Assoziationen zum Ausdruck. Das aktive Draußensein und das Erleben frischer Luft wird zum einen mit einem Gefühl von Wohlbefinden in Verbindung gebracht:

„We are a lot outside, so they get a lot of fresh air and (...)“ (Interv. 16 nor, 4).

„We go on a trip once a week for most. So they go to walk a lot, see new things and well I think they are healthy and fine“ (Interv. 16 nor, 9).

Weiter verweisen die Aussagen auf das Zusammenspiel körperlicher Aktivität und Ernährung.

„So we focus on how we eat, what we eat, being physical active, talk about the body and how it works. So that is a big focus, actually it is“ (Interv. 15 nor, 77).



Mitunter beziehen sich die Aussagen auf den Zusammenhang von Bewegung und kindlichem Übergewicht, ohne die Kausalitäten näher zu erläutern.

„Bewegung, das tut den Kindern gut, die vielleicht ein bisschen zu viel Kilos auf den Rippen haben. Auch da finde ich wir haben einige, auch sicherlich übergewichtige Kinder, aber doch recht wenig.“ (Interv. 1 deu, 158).

### **8.3.1.6 Lernen und Bildung in und durch Bewegung**

*Auf Grundlage der Dokumente*

In Bewegungsspielen können Kinder z. B. mit Materialien spielen, laufen, hangeln, hüpfen, klettern, Geräte und sich an Geräten bewegen. Sie können in Bewegungshandlungen explorativ und intentional aktiv sein. Das kindliche (Bewegungs-)Spiel ist laut den Bildungsgrundsätzen (2011) NRWs „sowohl zweckfreie Selbstentfaltung als auch Ausprobieren, gezieltes Lernen und Mittel zur Aneignung von Welt“ sowie „wichtiger Bestandteil von Bildungsprozessen“ (NRW, 2011, 3-2662). Ebenso liegt den norwegischen Ansätzen (2006) die Auffassung zugrunde, dass das Spiel ein fundamentaler Bestandteil des kindlichen Lebens und Lernens ist.

„Play is of importance for the wellbeing of the children and as a fundamental aspect of life and learning. In the kindergartens children must be able to experience play as both an intrinsic value and as a basis for learning and a well-rounded development“ (NOR, 2006, 1789-2285).

Das Zusammenspiel von Bewegung und Lernen sowie die Bedeutung von Bewegung zur Erweiterung der frühkindlichen Lern- und Aufmerksamkeitsfähigkeit werden in den Gesprächen mit dem pädagogischen Personal kaum genannt.

Bildungsbereiche, die mit Bewegungserziehung einhergehen können (u. a. Musik, Rhythmik, Sprache und Natur), werden partiell thematisiert. Bewegungshandlungen können mit weiteren Lernbereichen verbunden werden.

In den Bildungsvereinbarungen (2003) NRWs wird u. a. die kindliche Sprechmotorik betont.

„Durch rhythmisch-musikalische Bewegungsangebote werden Atmung, Sprechmotorik und Bewegungskoordination der Kinder aktiviert“ (NRW, 2003, 1191-1498).

*Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

Bewegung wird in Verbindung mit Musik, Rhythmus und Tanz erfahren.

„Da wird dann Musik gemacht, da wird gesungen und getanzt“ (Interv. 4 deu, 63).

„Ja, wir haben ein Projekt, das ist ganz neu gestartet. (...) das ist eine Musikpädagogin, die (...) mit einer Kleingruppe von Kindern jetzt über ein Jahr musikalische Frühförderung macht. Da kommt auch wieder Bewegung, Musik ohne Bewegung ist, geht nicht und ähm, ja“ (Interv. 3 deu, 85).

Weiter kann die Natur als Ort vielfältiger Lern- und Bewegungsprozesse erfahren werden kann.

„Die lernen hier alles über den Wald, die lernen über die Bäume, da habe ich ja jetzt natürlich nicht so viel Ahnung von, aber die kriegen das alles mit gleich mit von der Kinderstube da ne. Und über die Tiere und alles so. Die Jahreszeiten das ist ja viel deutlicher, wenn du immer im Wald bist jeden Tag. Dann weiß ich auch, ich glaube jede Gruppe hat auch ihren eigenen Platz und die haben sich dann da so mit Seilen, so wie wir das gestern hatten, so ne Hinderisloipe gemacht“ (Interv. 9 nor, 183).

Neben der Natur kann auch die unmittelbare Umgebung als Bewegungsort und -anlass z. B. zur Verkehrserziehung verstanden werden.

„(...) and when we get out we are trying to get the focus on what we are going to do, where we are going to go. If we are going out into the traffic, how to explain how to w

alk on the sidewalk and watch out cars etc.“ (Interv. 10 nor, 33).

Die Kinder bekommen darüber hinaus die Gelegenheit, sich künstlerisch und bewegt z. B. beim Malen auszudrücken.

„Alle Kinder bekamen die Möglichkeit, draußen an einer großen Leinwand ein Bild von Künstlern weiterzumalen“ (Beo. 8 nor, 94).



Das Leben in der Kindertageseinrichtung, zu dem auch das Feiern von Festen gehört, kann durch Bewegungshandlungen gestaltet und bereichert werden.

„Am Geburtstagsfest machen die Geburtstagskinder eine Polonaise durch die ganze Kita, dazu haben sie verschiedene Instrumente, Rasseln, Trommeln, etc. in der Hand und singen ein Lied. In der Halle, wo sich alle treffen, stehen die Geburtstagskinder auf einer großen Matte und singen und tanzen, ein Erzieher spielt Gitarre. Die anderen Kinder stehen darum“ (Beo. 6 nor, 256).

### **8.3.2 Inhaltliche und methodische Dimension von Bewegung**

Bewegungserziehung in der Kita kann sich in unterschiedlichen Bewegungsformen vollziehen. Die frühkindlichen Bewegungshandlungen können in Lernfelder strukturiert werden, wie z. B. den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen, das Spielen entdecken und Spielräume nutzen, Turnen, Bewegen an Geräten, Gestalten und Tanzen sowie Laufen, Springen, Werfen, Spiele mit dem Ball, Spiele mit Musik sowie Schieben, Ziehen, Gleiten, Fahren und Rollen. Die Themenfelder, die mit dem Gegenstand der Bewegung einhergehen, geben einen Einblick in die inhaltliche und methodische Vielfalt von Bewegungsprozessen. Bewegungen können sich in freien Spielen und selbstinitiierten Handlungen der Kinder sowie anhand angeleiteter oder veranlasster Bewegungsimpulse durch das pädagogische Personal vollziehen. Abschließend werden Bewegungsprozesse in verschiedenen Sozialformen erläutert.

#### **8.3.2.1 Offene Bewegungsformen**

*Auf Grundlage der Dokumente*

Die Bildungsvereinbarungen (2003) und Bildungsgrundsätze (2011) NRWs und der Rahmenplan (2006) Norwegens verdeutlichen, dass der Alltag in Kitas vom frühkindlichen Bewegungsspiel durchdrungen bzw. durch Bewegungsspiele zu gestalten ist.

„Bei jüngeren Kindern ist Bewegung in erster Linie in das Spiel und somit in den Alltag integriert. Rollenspiele, das Konstruieren und Spielen auf dem Bauteppich usw. sind maßgeblich von Bewegung bestimmt“ (NRW, 2011, 49-255).

*Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

Die Kinder erhalten in Kitas die Möglichkeit, ihre (Bewegungs-)Handlungen frei zu wählen, zu spielen und auf individuelle Weise aktiv zu sein. Sie können Spiele in Bewegung mit unterschiedlichen Materialien, in unterschiedlichen Räumen und Sozialformen selbst organisieren und aufsuchen.

„Wir haben unterschiedliche, das mit den Fahrzeugen zum Beispiel, dann die Kletterwand, die da ist. (...). Also eigentlich findet Bewegung ja überall statt“ (Interv. 2 deu, 110).

Die Bewegungsmöglichkeiten, die die Kinder selbstständig aufsuchen können, sind mitunter dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder entsprechend geordnet.

„Es lässt sich dabei beobachten, dass alters- und entwicklungsgemäße Gelegenheiten zur Bewegung vorhanden sind. So sind z. B. die Höhen zum Herunterspringen unterschiedlich hoch (den Körpergrößen entsprechend). Die Gegenstände zum Schieben, Ziehen und Stapeln sind unterschiedlich schwer“ (Beo. 3 deu, 190).



### 8.3.2.2 Angeleitete Bewegungsstunden und Bewegungsspiele

*Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

Angeleitete Bewegungsstunden und Bewegungsspiele können vom pädagogischen Personal geplant und veranlasst werden. Ein Beispiel dafür ist das Spiel „Die Tiger sind los“, das beobachtet werden konnte.

„Ein Tiger steht in der Mitte, andere Tiere sind an den Seiten und bewegen sich um den Tiger. Sie werden dazu aufgefordert, zu kriechen, zu robben, rückwärts zu gehen, etc. Dann rennt der Tiger los und versucht sie zu fangen. Die Gefangenen sind auch Tiger“ (Beo. 6 nor, 169).



Bewegungsprozesse, die vom pädagogischen Personal vorbereitet und initiiert sind, müssen nicht als geschlossene Übungssituationen verstanden werden. Sie können offene Elemente enthalten, eine Bewegungsaufgabe impli-

zieren, einen Bewegungsimpuls darstellen und sich an den Interessen der Kinder orientieren.

„Mit den jüngeren Kindern wird auch nochmal eine Bewegungsanregung gemacht. Speziell vielleicht auf bestimmte Sachen ob Balancieren, Bälle, je nachdem“ (Interv. 3 deu, 117).

### **8.3.2.3 Bewegungsparcours**

#### *Auf Grundlage der Dokumente*

Bewegungsanregungen werden häufig in Form von Bewegungslandschaften oder Bewegungsparcours verwirklicht. Kinder erhalten darin z. B. die Möglichkeit, turnerische Erfahrungen zu machen, zu balancieren, zu klettern oder zu springen. Mitunter werden Bewegungsparcours – wie in den Bildungsgrundsätzen (2011) NRWs gefordert – gemeinsam mit den Kindern gestaltet und weiterentwickelt und können von den Kindern differenziert genutzt werden.

„Bewegungsbaustellen mit den Kindern gemeinsam entwickeln, bzw. Anregungen geben“ (NRW, 2011, 1738-1818).

#### *Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen wird deutlich, dass in einigen Kitas Bewegungsparcours innerhalb oder außerhalb der Einrichtung aufgesucht werden.

„Dass viel Bewegungsmöglichkeiten freiwillig immer da sind, so wie die Kinder das brauchen, aber auch dass wir gezielt mal mit denen in die Halle gehen und irgendwas tolles aufbauen, wo sie sich dann sich austoben, ausprobieren, austoben können“ (Interv. 6 deu, 102).

Bewegungslandschaften sind teilweise über einen längeren Zeitraum z. B. in der Turnhalle aufgebaut und können durch verschiedene Materialien ergänzt werden.

„In der Turnhalle ist ein Bewegungsparcours aufgebaut. Die Kinder haben Platz zum Klettern, eine schiefe Ebene zum Runterrollen, Rutschen, Platz zum Turnen und Kämpfen. Außerdem gibt es im Nebenraum weitere Materialien wie Schaumstoffbauklötze, Springpferde, Seile, Rollbretter, Reifen, Hüpfbälle, ein Trampolin, Stäbe und Musikinstrumente“ (Beo. 3 deu, 117).

Darüber hinaus finden sich Bewegungslandschaften, die zum Klettern, Kriechen, Rutschen, Laufen und Springen anregen, auch in der freien Natur wieder.





#### 8.3.2.4 Bewegungsgeschichten, Bewegungstheater

*Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

Bewegungsimpulse werden zudem innerhalb von Bewegungsgeschichten oder im Bewegungstheater verwirklicht. Eingebettet in eine Geschichte werden die Kinder z. B. dazu angeregt, sich einem Tier entsprechend zu bewegen.

„Oder den Kleineren wird eine Geschichte erzählt, Sie gehen auf Safari, entdecken andere Tiere und sollen sich wie die Tiere (...) bewegen“ (Beo. 6 nor, 173).



### 8.3.2.5 Bewegungsprojekte

*Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

Bewegungen können in projektorientierten Vorhaben verwirklicht werden. Kinder haben z. B. in Zirkusprojekten die Möglichkeit, sich über einen längeren Zeitraum im artistisch-künstlerischen Bewegungshandeln auszuprobieren und weiterzuentwickeln.

„wir hatten vor Weihnachten z. B. ein Zirkusprojekt, da haben wir dann jeden Mittag die Turnhalle gesperrt, dass wir unsere Vorstellung da proben konnten, dass die Kinder sich ausprobieren konnten und solche Sachen“ (Interv. 6 deu, 92).

Die Vorbereitung auf eine gemeinsame Aktivität und anschließende Teilnahme an einem Wettkampf oder einem bewegten Ausflug kann ebenfalls als gemeinsames Bewegungsprojekt verstanden werden.

„Aber es gibt viele freiwillige Aktivitäten, die wir hier machen. Zum Beispiel haben wir letzten Sommer gemacht oder Anfang September. Kindermarathon in der Stadt (...) so ein Hindernislauf und ganz viele verschiedene Sachen (...) wo dann halt erst die Jüngsten laufen. Nein erst die Ältesten, 5-6, dann laufen 4-3 und dann nachher die ganz Kleinen“ (Interv. 9 nor, 74).

### 8.3.2.6 Spaziergänge und Ausflüge

*Auf Grundlage der Dokumente*

Bei längeren Spaziergängen oder Ausflügen in die Natur haben Kinder die Möglichkeit, ausdauernd zu gehen oder zu laufen, zu hüpfen, zu klettern und auf verschiedenen Untergründen zu balancieren oder zu gleiten. Im norwegischen Rahmenplan (2006) ist die Forderung formuliert, die Natur für Entdeckungen und physische Herausforderungen zu nutzen und gleichzeitig zu schützen.

„(...) develop a love of using nature for exploration and physical challenges, and gain an understanding of how one can use the environment and countryside whilst also looking after it“ (NOR 2006, 1522-1702).

*Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

In einigen Einrichtungen, in diesem Fall nur norwegische Kitas, werden ein- bis mehrmals wöchentlich mehrstündige Ausflüge in die Natur unternommen. Als Beispiel sei hier ein Ausflug genannt, bei dem die Kinder und das pädagogische Personal in Kleingruppen eine längere Wanderung in den Wald machen, in dem sie anschließend nicht nur spielen, sondern auch gemeinsam essen und die Jüngsten ihren Mittagsschlaf halten.

„But when we are going on the trips, we just pack the sleeping bags and the food with us and we just go into the forest or we go to the playgrounds. But we try to take them out in the forest as often as we can. Because that is much better for them“ (Interv. 12 nor, 71).

An einem ausgewählten Ort im Wald können sich die Kinder dann frei bewegen und weitere Aktivitäten und Spiele unternehmen.

„Im Wald erwartet die Kinder z. B. eine kleine Seillandschaft in Bäume gespannt“ (Beo. 6 nor, 280).



Das pädagogische Personal berichtet zudem von kürzeren Ausflügen in die unmittelbare Umgebung der Kindertageseinrichtungen.

„Also vorgestern ist eine Kollegin spontan mit den Kindern spazieren gegangen und hat Kastanien gesammelt, mal geht die ganze Gruppe auf irgendeinen Spielplatz oder wir haben den Bürgerpark, wir haben die Halde, wir haben den ganzen Grüngürtel da hinten, also das nutzen die schon zum Spazieren gehen, weil auch da wichtig ist, dass die Kinder überhaupt mal in Bewegung sind, weil wir eben auch viele Kinder haben, die per Auto hierhin gebracht werden“ (Interv. 1 deu, 56).

„Also hier gehen ganz oft – sagen die immer – zu den Pferden. Weiß nicht, ob Sie da auch schon waren?“ (Interv. 5 deu, 142).

„Und wenn man da noch ein Stück weiter geht, dann ist ja auch dieses Feuchtbiotop da, dieser kleine Bach. Da gehen wir auch bei schönem Wetter oft hin und spielen da. Ne hier die Umgebung, die bietet also vielfältige Möglichkeiten für die Kinder“ (Interv. 5 deu, 147).

Aktivitäten, die vielfältige Bewegungsmöglichkeiten enthalten, werden demnach geplant oder spontan inszeniert.



### 8.3.2.7 Entspannung

*Auf Grundlage der Dokumente*

Entspannungsformen, als Ergänzung oder Ausgleich zur Aktivität, ermöglichen vielfältige Sinneserfahrungen. Die Kinder haben die Möglichkeit, ihren Körper in Ruhe, z. B. bei Massagen, zu spüren.

„Streichelmassage mit unterschiedlichen Gegenständen z. B. Igelbälle, Tennisbälle, Pinsel, Teigrollen, Auflegen von verschieden schweren Säckchen, gefüllt mit Hülsenfrüchten, Watte, Kastanien“ (NRW, 2011, 288-478).

*Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

Mitunter werden Erholungsphasen zum Ende einer angeleiteten Bewegungsstunde hin verwirklicht.

„Anschließend folgt eine Ruhephase, die Kinder liegen auf kleinen oder großen Matten und entspannen sich gemeinsam“ (Beo. 6 nor, 178).

### 8.3.2.8 Bewegung in verschiedenen Sozialformen

*Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

Die Bewegungshandlungen der Kinder können zum einen entsprechend den Anregungen und Impulsen des pädagogischen Personals verwirklicht werden. Darüber hinaus gehen Bewegungshandlungen selbstinitiiert von einem Kind oder mehreren Kindern gemeinsam aus. Die Kinder können Bewegungen und Spiele selbstständig ausprobieren, entwickeln und verändern. Zudem können die Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam mit den Kindern Bewegungen planen, gestalten, reflektieren und weiterentwickeln.

„Auch dieses mit, das ist ja auch hier wichtig in diesem Kindergartengesetz, dass Kinder mitbestimmen dürfen. Wo gehen wir heute hin auf Tour, was wollen wir planen. So wie gesagt die Mitbestimmung“ (Interv. 9 nor, 176).



Im Hinblick auf die Sozialformen der Bewegungshandlungen zeigt sich, dass zum einen das einzelne Kind aktiv sein kann, sich ausprobieren und handeln

kann. Der Blick des pädagogischen Personals kann sich ebenfalls auf das einzelne Kind richten.

„If I can see a children at three years who do not climb, I can help him learn to climb. Or to jump. I have had a child who does not jump from the ground, but I can help them, because I got this one in my education“ (Interv. 14 nor, 28).

Bewegungen können zudem zu zweit vollzogen werden. Kinder können gemeinsam spielen, etwas bewältigen und einander nachahmen oder in Klein- oder Großgruppen aktiv sein.

„Ja, .. also zum einen gehen immer mal wieder Gruppen auch in den Mehrzweckraum mit allen Kindern oder mit einer Teilgruppe und machen da Wettkampfspiele und Bewegungsspiele“ (Interv. 1 deu, 93).

Bewegungsangebote, die vom pädagogischen Personal organisiert werden, finden häufig in altershomogenen Gruppen statt.

„Dass die einfach altersgemäß aus allen Gruppen Kinder zusammen holen und nach Möglichkeit irgendwie einmal in der Woche mit jeweils einer Gruppe in den Bewegungsraum gehen und angeleitete Bewegungen machen“ (Interv. 1 deu, 97).

„Wo dann auch nochmal mit den älteren Kindern ja so ne räumliche .. ne in der Turnhalle kann man sich ja nochmal ganz anders bewegen“ (Interv. 3 deu, 113).

### **8.3.3 Materiale Dimension von Bewegung**

*Auf Grundlage der Dokumente*

Um Bewegungen vollziehen zu können, sind Forderungen an die materiale und räumliche Gestaltung der Kindertageseinrichtungen gestellt. In den Bildungsvereinbarungen (2003) NRWs heißt es:

„Kinder können beim Spielen ausgiebig von ihren Körpersinnen Gebrauch machen. Dazu benötigen sie über entsprechend differenzierte Bewegungsmöglichkeiten hinaus geeignete Spielmaterialien“ (NRW, 2003, 1156-1367).

In der Umgebung, auf Spielplätzen und in der Natur sind vielfältige Materialien und Anlässe vorhanden, um Bewegungen vollziehen zu können.

„Sind Möglichkeiten für vielseitige Bewegungserfahrungen geschaffen: z. B. für Laufen, Rennen, Springen, Werfen, Fangen, Kriechen, Rollen, Klettern, Wippen, Schaukeln, Schwimmen?“ (NRW, 2011, 518-696).

Die Spielmaterialien sind an verschiedenen Spielräumen und -orten vorhanden.

„Spielen ist die eigenständige und schöpferische Leistung des Kindes; hier ist es neugierig und erprobt sich, experimentiert ausdauernd und nutzt alle vorhandenen ‚Spiel‘-räume und sich anbietende Materialien“ (NRW, 2011, 1413-1622).

*Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

Die Spielmaterialeien sollen dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder entsprechend angepasst sein und zu differenzierten Bewegungserfahrungen einladen. Viele Einrichtungen verfügen über vielfältige Spiel- und Bewegungsmaterialeien für den Innen- und Außenbereich der Kindertageseinrichtung wie z. B. Elemente der Bewegungsbaustelle.

„Genau da wird auch oft das Schwungtuch mit raus genommen, es wird Fußball gespielt, wir machen einen Parcours für die Bobbycars wo draußen gefahren wird oder wir machen mal was mit den Balancierdosen oder wir hatten auch schonmal aus diesen großen Bausteinen, die wir draußen haben, da wo die Kinder drüber laufen konnten“ (Interv. 7 deu, 213).

Es lässt sich dabei zwischen Bewegungsmaterialeien unterscheiden, die den Kindern jederzeit frei zugänglich sind, und solchen, die mit oder von den Erwachsenen erhältlich sind. Auf den mehrstündigen Ausflügen in norwegischen Kindertageseinrichtungen nehmen die Kinder keine zusätzlichen Spielmaterialeien mit.

„They are playing much better with each other, when they do not have the toys to argue about. And they are more curious and they seem to be more satisfied when we are out in the forest. So then we are there playing and eating and then we have a meeting and we try to have a focus on specific songs or a theme“ (Interv. 12 nor, 73).

### **8.3.4 Räumliche Dimension von Bewegung**

*Auf Grundlage der Dokumente*

Damit Kinder differenzierte Bewegungserfahrungen machen können, sind Ansprüche an die räumliche Gestaltung im Innen- und Außenbereich der Kita sowie an die Zugänglichkeit zu den Räumen gestellt. Im Rahmenplan (2006) Norwegens werden Forderungen an die Räumlichkeiten und Materialeien hinsichtlich des (Bewegungs-)Spiels formuliert. In den Bildungsgrundsätzen (2011) NRWs heißt es dazu:

„Kinder brauchen (...) eine anregungsreiche Umgebung und Materialeien, die ihnen die Möglichkeit geben, ihre Sinne zu gebrauchen und auszubilden. Dies sollte bei kleinen Kindern in besonderem Maße in der Raumgestaltung und in der Auswahl der Materialeien berücksichtigt werden.“ (NRW, 2011, S. 35 f., 34-2500)

Das Außengelände der Kindertageseinrichtungen soll ebenso zu Bewegungen anregen und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen.

„Kinder erfahren das Außengelände der Einrichtung als sinnlich anregend, vielfältig und veränderbar. Es bietet Anregungen für alle Sinne, z. B. durch Formenvielfalt, Kleinzelligkeit, Höhenunterschiede, unterschiedliche Bodenstrukturen, Rückzugsmöglichkeiten“ (NRW, 2003, 194-518).

Die Kindertageseinrichtungen dieser Stichprobe verfügen alle über ein Außengelände, das sich in seiner Größe, Bodenstruktur, Geräteauswahl, Be-

schaffenheit und Unterteilung in verschiedene Bereiche – wie z. B. U3-Kinderbereiche – unterscheidet. Weitere Differenzen lassen sich dahingehend erkennen, wann, wer und wie das Außengelände nutzt.

Darüber hinaus wird u. a. im norwegischen Rahmenplan (2006) die Forderung geäußert, die Umgebung der Kita in Bewegung kennenzulernen:

„As an educational institution, the kindergartens must ensure that the children get to know the world surrounding them“ (NOR, 2006, 2279-2399).

Nicht nur die unmittelbare natürliche Umgebung lädt zur Bewegung ein, sondern auch Turnhallen, die genutzt, Spielplätze, Wälder, Felder, Grünstreifen und Parks, die aufgesucht werden können. Weiter können Ausflüge z. B. zu Bibliotheken, Theatern, Plätzen und Märkten unternommen werden.

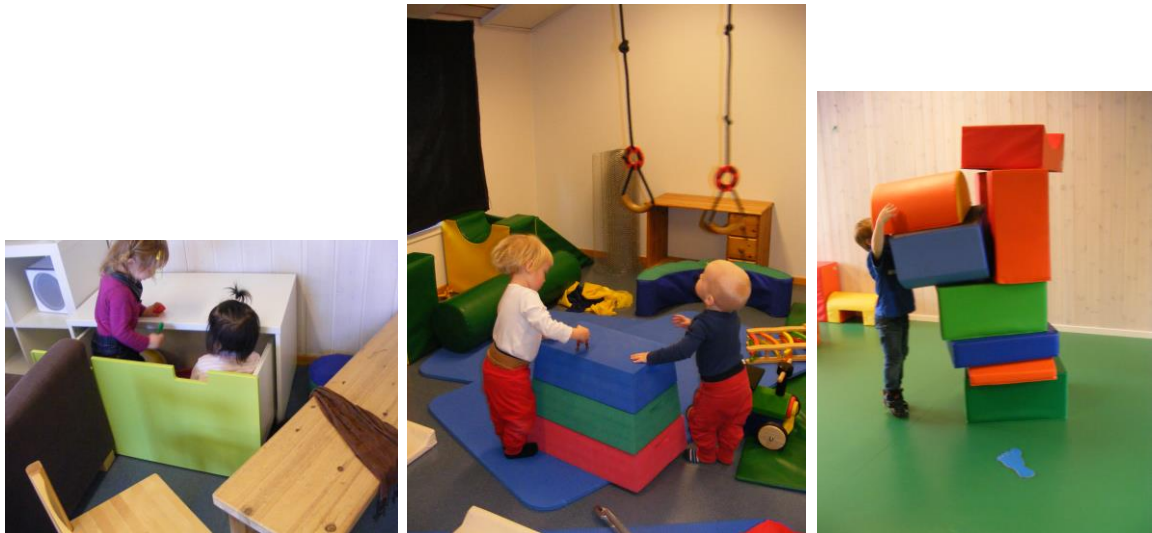
In den Bildungsgrundsätzen (2011) NRWs heißt es diesbezüglich zusammengefasst:

„Es gilt, den Kindern abwechslungsreiche und anregende Spiel- und Bewegungsräume zu bieten, in denen sie sich in eigener Zeit und eigenem Rhythmus ausleben können“ (NRW, 2011, 2450-3774).

#### *Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

Die Innenräume der Kitas unterscheiden sich dahingehend, ob Bewegungsräume und Turnhallen vorhanden und wie sie gestaltet sind, für wen sie zugänglich sind und welche Bewegungsmöglichkeiten die Flure und Gruppenräume implizieren. Es lassen sich Unterschiede erkennen, dass einige Kindertageseinrichtungen eine große, vielseitig ausgestattete Turnhalle haben. Andere Kindertageseinrichtungen verfügen über kleine Bewegungsräume, die sich in unmittelbarer Nähe zum Gruppenraum befinden. Diese können vielseitig genutzt und umgestaltet werden. Weiter gibt es Einrichtungen, die in der Gestaltung des Flurs und der Gruppenräume Bewegungsmöglichkeiten eröffnen, und solche, die Bewegungsspielräume im Gruppenraum, Flur und gesamten Innenbereich beschränken.

„(...) bei uns in der Gruppe wird dann so ein Parcours aufgebaut, wo drüber gelaufen wird, gekrabbelt werden kann /eh/ diesen Raum nutzen wir auch schonmal um mit dem Schwungtuch zu arbeiten /eh/ wir haben schonmal 20 Wasserbälle da drin gehabt einfach nur auf den Matten, dass die Kinder dazwischen laufen, spielen, schießen können .. also es wird immer so nach den Gegebenheiten der Kinder genutzt“ (Interv. 7 deu, 56).



### 8.3.5 Zeitliche Dimension von Bewegung

*Auf Grundlage der Dokumente*

In der praktischen Umsetzung von Bewegung ist – nach den Bildungsvereinbarungen (2003) und -grundsätzen (2011) NRWs – darauf zu achten, dass Kinder täglich die Gelegenheit zu Bewegung erhalten.

„Die Kinder erhalten täglich Gelegenheiten zum Schaukeln, Schwingen, Wippen, Rotieren, Springen, Steigen, Klettern, Gleiten, Rollen, Balancieren, Kriechen, Ziehen, Schieben, Heben, Werfen, Fangen, Prellen, Gehen und Laufen.“ (NRW, 2003, 428-956)

„(...) sondern täglich ihrem Alter und ihrer Entwicklung gemäß vielfältige Bewegungserfahrungen zu machen (...) Ein besonderes Augenmerk ist darauf zu legen, an welchen Stellen die Bewegungsmöglichkeiten von Kindern im Alltag eingeschränkt werden“ (NRW, 2011, 2450-3774).

Forderungen nach wöchentlich angeleiteten Bewegungsstunden sind zudem formuliert. Im norwegischen Rahmenplan (2006) wird demgegenüber ein Tagesrhythmus, der zwischen Aktivitäten, Essens-, Pflege- und Ruhezeiten wechselt, betont.

„(...) organise everyday activities in such a way that there is a planned alternation between periods of rest, activity and mealtimes, to help children to develop good habits, attitudes and knowledge regarding diet, hygiene, activity and rest“ (NOR, 2006, S. 35, 2000-2241).

*Auf Grundlage der Interviews und Beobachtungen*

Sowohl die Beobachtungsprotokolle als auch die Interviewtranskripte verdeutlichen, dass die zeitliche Dimension von Bewegungsangeboten sehr stark variiert.

Alle Kindertageseinrichtungen bieten täglich freie und offene Spielzeiten für alle Kinder an. Darin können die Kinder – in unterschiedlicher Intensität, über unterschiedliche Zeiträume, an unterschiedlichen Orten – aktiv sein. Teilweise können die Bewegungsräume innen und außen von den Kindern

flexibel und nach Bedarf genutzt werden. Aussagen über zeitliche Rhythmisierungen sind oft unpräzise.

„Und mal ist das eine interessant so wie z. B. mit der Schaukel, das war ja jetzt diese Woche mal irgendwie super interessant. Mal wieder da hat man ja irgendwie gedacht oh, das passt ja gerade, dann kann man das einbringen. Es gibt aber auch Tage, da interessiert die Kinder was anderes, die sitzen lieber da und bauen und auch mit dem Spaziergehen, das passte jetzt einfach auch ziemlich gut. Und wir gucken halt“ (Interv. 8 deu, 45).

Die Aktivitätszeiten auf dem Außengelände variieren zwischen ein- bis mehrmals wöchentlich, täglich für circa 30 Minuten bis hin zu täglich über mehrere Stunden.

„But we are also outside in the afternoon every day and sometimes in the morning for more than just the group that is on the trip. So we try to be outside as much as we can“ (Interv. 14 nor, 66).

In einigen Kindertageseinrichtungen werden offene Bewegungszeiten durch angeleitete Bewegungsstunden – z. B. in der eigenen Turnhalle – ergänzt. Eine norwegische Kita stellt insofern eine Besonderheit dar, als sie täglich eine angeleitete Bewegungsstunde in der Turnhalle anbietet.

„Wir gehen ja sofort in den Turnraum z. B. jetzt also unsere Abteilung, die Kleinkinder, die gehen ja sofort nach dem Frühstück dahin und machen ein bisschen was. Dann hat jeder seine festen Zeiten. Jede Abteilung hat seine feste Turnhallenzeit. Und auch draußen“ (Interv. 9 nor, 6).

Andere norwegische Einrichtungen machen täglich, einmal oder mehrmals wöchentlich Ausflüge in die Umgebung. Diese unterscheiden sich wiederum in ihrer zeitlichen Dimension. Kurze Spaziergänge in einen naheliegenden Park werden ebenso gemacht wie Ausflüge über mehrere Stunden in den Wald.

„Mainly a day is to have, to play with them outside and then have to go on the trip. We are a week mainly, monday, tuesday and thursday we are going on trips and the other days we are trying to do something in here with painting or something else“ (Interv. 12 nor, 68).

Diese mehrstündigen Bewegungsaktivitäten werden geplant und sind fester Bestandteil des Tages- oder Wochenplans. Demgegenüber gibt es Einrichtungen, die Bewegungsaktivitäten nicht planen, sondern spontan und situativ umsetzen.

„Ja. Eh wir nutzen das gerne sehr spontan, also wir sind ja sowieso ein sehr spontanes und flexibles Haus. Ich mag es nicht, wenn festgelegt ist, montags ist Sprachförderung, dienstags ist Sport, mittwochs ist – weiß ich nicht – Musik, sondern wir gucken“ (Interv. 1 deu, 46).

„Ich habe übrigens noch vergessen, wir haben auch einmal in der Woche, können wir eine Turnhalle nutzen. (...) Das haben wir so im Hinterkopf, aber das nutzen wir auch nicht jede Woche zu dem gleichen Zeitpunkt, sondern wenn die Kollegen irgendwie das Gefühl haben, jetzt gehen wir mal in die große Halle und powern da richtig, dann geht man da eben rüber“ (Interv. 1 deu, 27).

Angeleitete Bewegungsangebote, die nicht in einem Wochenplan gekennzeichnet sind, sondern – nach Aussage des pädagogischen Personals – spontan verwirklicht werden, konnten jedoch nicht beobachtet werden.

„Dieses ganz gezielte (Bewegungsangebot) ... es wird probiert. ja. Also je nach dem was sonst noch anfällt, wird auch geguckt“ (Interv. 2 deu, 123).

Es lässt sich zudem beobachten, dass formulierte Bewegungsangebote – wie z. B. die tägliche freie Nutzung der Turnhalle, für die einen Turnhallendienst bestimmt ist – aufgrund von Personalmangel oder anderer Gegebenheiten vernachlässigt werden.

### **8.3.6 Zusammenfassung**

Die deskriptive Analyse auf Grundlage der Bildungs- und Rahmenpläne, der Interviewtranskripte und der Beobachtungsprotokolle verdeutlicht, dass vorrangig ein komplexes Bewegungsverständnis besteht. Dem frühkindlichen Bewegungsvollzug werden Potenziale hinsichtlich einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, eines gesunden Lebensstils und eines begünstigten Bildungsprozesses zugeschrieben.

Die genaue Betrachtung der formulierten Ziele, die mit Bewegung einhergehen, offenbart geringfügige Diskrepanzen zwischen den Analysen der Bildungs- und Rahmenpläne und den Gesprächen und Beobachtungen. Die Bildungs- und Rahmenpläne stimmen darin überein, dass frühkindliche Bewegungsaktivitäten Ausgangspunkt und Teil des Lernens, elementarer Entwicklungsimpuls und Merkmal einer gesunden Lebensführung sind. Die Interviewtranskripte und Beobachtungsprotokolle offenbaren ebenfalls bestimmte Leitideen, die mit dem frühkindlichen Bewegungshandeln einhergehen. Sie stimmen darin überein, dass in und durch Bewegung nicht nur eine senso-motorische Entwicklungsförderung verwirklicht wird, sondern kognitive, soziale und emotionale Lernprozesse angeregt werden. Einigen Pädagoginnen und Pädagogen fällt es schwer, ihr Bewegungsverständnis auszudrücken. Bei wenigen Pädagoginnen und Pädagogen kann davon ausgegangen werden, dass Bewegung hauptsächlich als Mittel der motorischen Leistungssteigerung verstanden wird. Zusammenfassend wird deutlich, dass Bewegung vom pädagogischen Personal vorrangig als Medium der Entwicklungsförderung verstanden wird, wobei eine Trennung zwischen Entwicklung und Bildung (z. B. Sprachförderung) kaum möglich ist. Das Verständnis von Bewegung als personale Gesundheitsressource, auch in präventiver Form, ist bei den Pädagoginnen und Pädagogen geringfügig verbreitet bzw. wird kaum thematisiert. Zudem thematisiert das pädagogische Personal Bewegungserziehung nicht im Zusammenhang mit der Verbesserung der Lern-, Gedächtnis- und Konzentrationsleistung. Frühkindliche Bewegungserfahrungen bergen demnach Potenziale, die sich primär hinsichtlich einer umfassenden Entwicklungsförderung entfalten lassen.

Der Blick auf die inhaltlichen und methodischen Merkmale der Bewegungserziehung in FBBE offenbart, dass Kinder in und durch Bewegung

- den eigenen Körper bewegen (z. B. gehen, laufen, springen),
- Materialien bewegen (z. B. schieben, ziehen oder werfen),
- den eigenen Körper an Materialien bewegen (z. B. schaukeln),
- den eigenen Körper mithilfe von Materialien bewegen (z. B. rollen).

Dies kann in Form von Bewegungsaufgaben und -geschichten, Spielen, Bewegungsparcours, Ausflügen oder Projekten verwirklicht werden. Die Bewegungsprozesse können vom pädagogischen Personal angeregt oder von den Kindern selbstständig aufgesucht und organisiert werden. Zudem lassen sich in den Bewegungshandlungen – dem Alter entsprechend – verschiedene Sozialformen erkennen. Die Intentionen, die mit Bewegung verbunden sind, sowie die Inhalte und Methoden, in denen sich Bewegungshandlungen vollziehen, sind kaum voneinander zu trennen. Ziele, Inhalte und Methoden stehen in einer interdependenten Beziehung zueinander. Anders als in den schulischen Curricula sind für Einrichtungen der FBBE keine expliziten Inhaltsbereiche genannt, die eine thematische Strukturierung bewirken. Auffällig ist neben einer inhaltlichen Offenheit die methodische Vielfalt, die in Institutionen der FBBE begünstigt wird.

Darüber hinaus beeinflussen räumliche und materielle Merkmale sowie zeitliche Aspekte die Bewegungserziehung in Kitas.

„Dass viel Bewegungsmöglichkeiten freiwillig immer da sind, so wie die Kinder das brauchen, aber auch dass wir gezielt mal mit denen in die Halle gehen und irgendwas tolles aufbauen, wo sie sich dann sich austoben, ausprobieren, austoben können“ (Interv. 6 deu, 102).

Die Formen und Arten von Bewegung können sich z. B. bezüglich ihrer Material- und Raumnutzung sowie in ihrem zeitlichen Aspekt unterscheiden. Die zeitliche Dimension veranschaulicht große Unterschiede. In den Bildungs- und Rahmenplänen fehlen z. B. Angaben über das zeitliche Maß und den Umfang von angeleiteten Bewegungsangeboten. Offene Bewegungsangebote sollen den Kindern dagegen täglich ermöglicht werden. Auf Grundlage der Gespräche und Beobachtungen zeigt sich, dass es Einrichtungen gibt, in denen durch das pädagogische Personal angeregte Bewegungsangebote täglich, mehrmals, ein- oder keinmal wöchentlich stattfinden. Die Bewegungsangebote unterscheiden sich wiederum darin, ob sie über 30 Minuten, eine oder mehrere Stunden vollzogen werden. Weiter lässt sich erkennen, dass von spontanen – vom pädagogischen Personal ausgehenden – Bewegungsangeboten gesprochen wird, die jedoch nicht beobachtet werden konnten. Zwischen den Bildungs- und Rahmenplänen, den Interviews und Beobachtungen sind sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede im Hinblick auf die Planung, Durchführung und Reflexion von Bewegungserziehung zu erfassen. Zwischen den einzelnen Einrichtungen sind darüber hinaus Diskrepanzen erkennbar. Verschiedene Kinder- und Altersgruppen werden in Be-



wegungsangeboten, die sich hinsichtlich der intentionalen, inhaltlichen, methodischen, material-räumlichen und zeitlichen Kennzeichen unterscheiden, von verschiedenem pädagogischem Personal in Kitas angesprochen. Die vorausgehenden Beschreibungen verweisen auf die Erkenntnis, dass sich in der sogenannten personalen Dimension von Bewegung alle Bewegungsaktivitäten bündeln. Bewegungserziehung wird primär durch das pädagogische Personal veranlasst bzw. begünstigt. Die „Person“ rückt im Folgenden in den Fokus der Analysen und gilt als Schlüsselkategorie der Bewegungserziehung in FBBE.

## 8.4 Personale Dimension von Bewegung

Im Sinne der Grounded Theory Methodology meint Theorieentwicklung den gezielten, problembezogenen, systematischen und datengestützten Prozess, um eine Ausgangsfrage zu beantworten. Die systematische theoretische und empirische Analyse unterstreicht die Auffassung, dass die zentrale Ausgangsfrage: „Was bedeutet und beeinflusst Bewegungserziehung in der Kindertageseinrichtung?“ verändert werden kann in: „Wer beeinflusst Bewegungserziehung in der Kindertageseinrichtung?“.

Es sind die Akteure, die Bewegung in der Kita maßgeblich beeinflussen. Zu den Akteuren, die Bewegung beeinflussen, zählen:

- a) Das einzelne Kind bzw. die Kindergruppe im informellen Rahmen
- b) Die Mutter und/oder der Vater bzw. die gesamte Familie und weitere zentrale Bezugspersonen im familiären Rahmen
- c) Der Pädagoge/die Pädagogin bzw. das gesamte pädagogische Personal im institutionellen Rahmen

Der einzelne Pädagoge oder die einzelne Pädagogin bzw. das gesamte pädagogische Personal ist für die Planung, Umsetzung und Reflexion von Bewegungserziehung in Kitas verantwortlich. Das pädagogische Personal wird ergänzt durch den Kita-Träger, die Leitungskraft und gegebenenfalls externes Personal, z. B. in Form von Übungsleiterinnen und Übungsleitern. Darüber hinaus nehmen das einzelne Kind mit individuellen Persönlichkeitsstrukturen und die Kinder- und Freundesgruppe sowie der familiäre Hintergrund des Kindes Einfluss auf das frühkindliche Bewegungsverhalten. Der Sportverein zählt in diesem Verständnis zum Bereich des informellen Freizeitsports. Das Sportvereinsengagement, das im Leben der Untersechsjährigen eine Rolle spielen und eine institutionelle Einflussgröße darstellen kann, wird an dieser Stelle vernachlässigt.

Das folgende Schema veranschaulicht die Einflussgrößen auf den frühkindlichen Bewegungsvollzug.

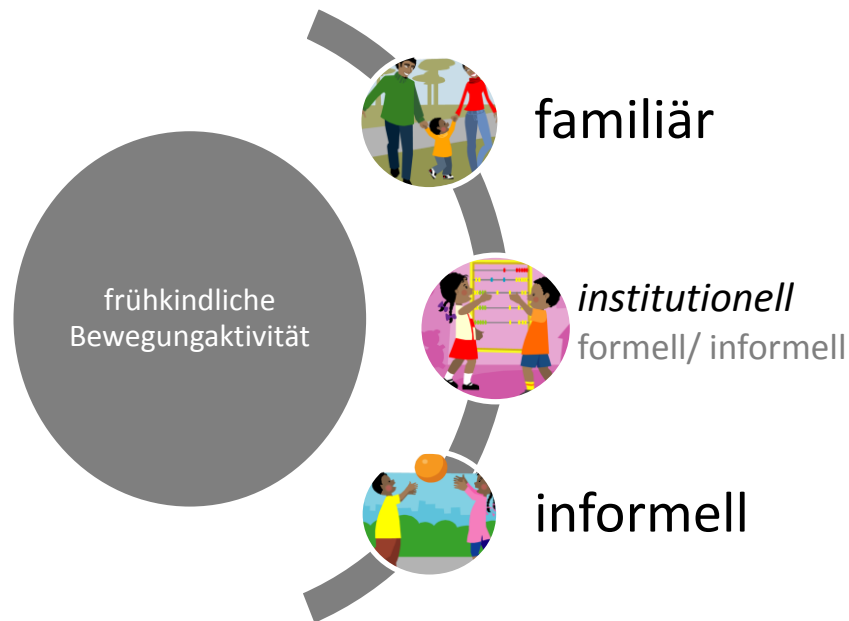


Abb. 24: Schema äußerer Einflussgrößen auf frühkindliche Bewegungsaktivität (eigene Darstellung)

Im Rahmen dieser Untersuchung richtet sich der Blick primär auf die Personen in der Kindertageseinrichtung, die Bewegungsprozesse beeinflussen. Zunächst werden das einzelne Kind und die Kindergruppe näher betrachtet, ehe knappe Angaben zu der Elterngruppe getätigt werden. Der Fokus richtet sich anschließend auf die Gruppe des pädagogischen Personals, in ihren Kompetenzen, dem Bewegungsverständnis, den Intentionen und der Umsetzung von Bewegungserziehung.

#### 8.4.1 Das Kind/die Kindergruppe

In den Bildungsvereinbarungen (2003) und -grundsätzen (2011) NRWs und dem norwegischen Rahmenplan (2006) wird Kindern ein eigener Antrieb zur Bewegung zugesprochen. Es wird die Auffassung vertreten, dass Kinder sich gerne bewegen und in und durch Bewegung neue Erfahrungen sammeln. Damit sich Kinder in ihrer Körper- und Bewegungskoordination weiterentwickeln und soziale und personale Erfahrungen sammeln können, sollen sie ausreichend Gelegenheiten erhalten, sich in ihrem Tempo individuell zu bewegen.

„Kinder können sich ihrem eigenen Rhythmus entsprechend bewegen und zur Ruhe kommen, sich alleine, paarweise oder in kleinen Gruppen betätigen. Sie können die Dauer ihrer Aktivitäten und die Art und Weise (Schwierigkeitsgrad, raumgreifend, kleinräumig usw.) möglichst selbst bestimmen“ (NRW, 2003, 1458-1746).

Richtet sich der Blick auf die ausgewählten Kindertageseinrichtungen, so wird der gesamten Kindergruppe ein Antrieb zur Bewegung und Aktivität durch das pädagogische Personal zugesprochen:

„Also ich glaube, dass die Kinder überwiegend sehr sehr bewegungsfreudig sind“ (Interv. 1 deu, 153).

„They have a lot of physical challenges and I am quite satisfied with it. (...) In this kindergarten I see that they are very active. They like to use their body in the woods, in our garden or in our gymnastic hall. We have a gymnastic hall, where they can use their bodies“ (Interv. 14 nor, 18).

Die meisten Kinder werden vom pädagogischen Personal als körperlich-motorisch fit beschrieben. Einzelne Kinder werden von den (deutschen) Pädagoginnen als unbeweglich und „motorisch auffällig“ dargestellt: „der ist sowas von unbeweglich“ (Interv. 5 deu, 190), „der hat einfach ein Wahrnehmungsproblem“ (Interv. 6 deu, 113).

In gezielten Bewegungsangeboten wird die Kindergruppe meist dem Alter entsprechend aufgeteilt. Dabei entsteht der Eindruck, dass die älteren Kinder häufiger Bewegungsimpulse erfahren als die Ein- bis Zweijährigen. Zudem wird deutlich, dass älteren Kindern in Kitas viele Bewegungsräume offenstehen, während die jüngeren Kinder diese nicht nutzen (dürfen). In Gesprächen mit den Kindern offenbart sich, dass viele Kinder die Turnhalle sehr gerne eigenständig nutzen.

Zusammenfassend lässt sich darstellen, dass sich die meisten Kinder aus eigenem Antrieb und eigener Freude bewegen. Sie bewegen sich alleine oder spielen gemeinsam, ahmen Bewegungen nach und erproben körperlich Neues. Der Entwicklungsstand und die körperlich-motorische Konstitution des Kindes wirken auf den Bewegungsvollzug. Die frühkindliche Persönlichkeitsentwicklung beeinflusst das Bewegungsverhalten. Bei einigen Kindern ist eine gewisse Bewegungsunlust – insbesondere beim freien Spiel auf dem Außengelände der Kita – zu beobachten.

„Einige Kinder bewegen sich sehr viel; andere Kinder zeigen weniger Eigenaktivität; wirken z. T. etwas träge. Viele Kinder möchten oft und freiwillig in die Turnhalle, auf den Flur oder nach draußen. Das ist jedoch nicht bei allen der Fall. Es sind meist die gleichen Kinder, die die Aktivität suchen und darin häufig sicher und freudvoll sind. Da es keine Bewegungsangebote für alle gibt, insbesondere nicht für die U3-Kinder, bleibt die Frage offen, was mit den Kindern ist, die sich nicht selbständig und aus eigenem Antrieb bewegen“ (Beo. 4 deu, 133).

Die Beobachtungen leiten zu der Fragestellung, warum sich einige Kinder häufiger eigeninitiativ bewegen als andere.

- Wie wirkt sich die Persönlichkeit, die physische und psychische Entwicklung des Kindes auf das Bewegungsverhalten aus?
- Welche Bewegungserfahrungen sammeln die Kinder in ihrer Familie, in ihrer Freizeit?

- Werden körperliche Aktivitäten im familiär-informellen Rahmen begünstigt oder benachteiligt?
- Welche sozialen, räumlichen und materiellen Gelegenheiten erhalten Kinder, um Bewegungserfahrungen zu sammeln?

Die Fragen und Hypothesen bedürfen einer genaueren Analyse, können im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht beantwortet werden. Angaben zum sozio-kulturellen Hintergrund der Kinder und mögliche Einflussgrößen auf das frühkindliche Bewegungsverhalten können auf der Grundlage der Daten ebenfalls nicht getätigt werden.

#### 8.4.2 Die Eltern

Der familiäre – soziale und kulturelle – Hintergrund der Kinder ist verschieden. Die Kinder, die die Kitas besuchen, wohnen im (un)mittelbaren Umfeld der Einrichtungen, sind unterschiedlichen Alters, Entwicklungsstands und Geschlechts, leben mit oder ohne Geschwister, einem oder beiden Elternteilen zusammen. Für bestimmte Kitas (private Trägerschaft) zahlen Eltern einen höheren monatlichen Beitrag als für andere Kitas, die bisweilen vorrangig Kinder sozial benachteiligter Familien aufnehmen. Die Elterngruppe unterscheidet sich dahingehend, dass sie ihre Kinder in unterschiedlichem Maße unterstützen (können). Unterschiede in der Gruppe der Eltern werden auch vom pädagogischen Personal geäußert.

„Und aber bei vielen Eltern ist es so, dass die Kinder da bis zum dritten Lebensjahr häufig sehr wenig mitbekommen haben. Dann gibt es andere Eltern, die da auch sehr großen Wert drauf legen, wo die Kinder schon von Baby an irgendwelche Pekip-Gruppe, keine Ahnung überall alles mitgenommen haben. Aber wir merken, dass das immer mehr zunimmt, dass Eltern ... ja oder jetzt bei uns in der Kita – ich weiß jetzt nicht, ob das ein gesellschaftliches Problem ist – aber wir merken das, dass sich das auch verändert. Dass also zunehmend Eltern da sind, die wenig mit ihren Kindern anzufangen wissen, die überhaupt keine Idee haben, wie spiele ich mit meinem Kind, wie spreche ich mit meinem Kind und das wirklich hier so wieder ganz kleinschrittig lernen müssen“ (Interv. 5 deu, 162).

Diskrepanzen sind zudem hinsichtlich des Umgangs mit frühkindlichen Bewegungsaktivitäten erkennbar. Viele Pädagoginnen und Pädagogen formulieren, dass Eltern sich gemeinsam mit ihren Kindern bewegen und Bewegungsanlässe gestalten.

„(...) but my impression is, that most parents here are like taking them skiing like during the winter and bicycling in the summer and swimming and yeah. Trips into the forest, ja“ (Interv. 10 nor, 23).

Andere Eltern zeichnen sich – nach Darstellung der Pädagoginnen und Pädagogen – eher durch Passivität und geringe körperliche Aktivität, auch im Umgang mit ihren Kindern, aus.

„But some of the children have also family situation that do not give them so much training and physical activity when they are at home“ (Interv. 11 nor, 32).

„Wenn wir dann fragen, was habt ihr am Wochenende gemacht. Nix fernsehen geguckt. Also die Schere, die geht irgendwie so auseinander. So ganz fürsorgliche Eltern, die wirklich alles tun, manchmal schon zu viel und dann andere Kinder, die da durch alle Raster durchfallen“ (Interv. 5 deu, 181).

Die Beziehung zu und die Zusammenarbeit mit den Eltern ist eine zentrale Aufgabe des pädagogischen Personals. Sie treten in Kontakt mit den Eltern, tauschen sich aus und geben Anregungen z. B. dahingehend, dass Kinder bewegt zur Kindertageseinrichtung kommen können:

„Jetzt gibt es da noch so nen Kleinen, der ist fast drei. Der sitzt auch immer nur im Kinderwagen, der will raus, wenn die Mutter hierhin kommt. Der darf gar nicht aus dem Kinderwagen raus. Dann sage ich: ‚och lassen Sie ihn doch raus‘ (...)“ (Interv. 5 deu, 191).

Das pädagogische Personal informiert und klärt die Eltern über die Notwendigkeit und Potenziale von Bewegungsaktivitäten auf, wenn sie, z. B. im Hinblick auf längere Ausflüge in den Wald, Unverständnis äußern.

„(...) for many of the parents it is strange and they do not know so much about going out in the forest and why should we walk on long trips when the weather is maybe a little bit rough. But so we have to talk and explain a little bit about why do we think it is good for the children to go into the forest and (?) learn a lot and have a lot of opportunities to use many different things out there and also with the clothes“ (Interv. 11 nor, 19).

Innerhalb der Kinder- und Elterngruppe sind Unterschiede – auch im Hinblick auf einen aktiveren oder passiveren Lebensstil – erkennbar. Zudem gehen die Pädagoginnen und Pädagogen in unterschiedlicher Weise nicht nur mit den Kindern und Kindergruppen, sondern auch mit den Familien um. Die Pädagoginnen und Pädagogen unterscheiden sich z. B. dahingehend, inwiefern sie die Familien über ihr Bildungs- und Bewegungsverständnis aufklären und ihre (Bewegungs-)Erziehung veranschaulichen.

#### **8.4.3 Das pädagogische Personal**

Die folgenden Darstellungen erläutern die Rolle des pädagogischen Personals im frühkindlichen Bewegungsprozess in Einrichtungen der FBBE näher. Neben der Zusammensetzung und den verschiedenen Bewegungstypen innerhalb des pädagogischen Personals richtet sich der Blick auf die individuelle Bewegungsbiografie und -erziehungskompetenz der Pädagogin oder des Pädagogen und formuliert darauf aufbauend Hypothesen.

#### **8.4.3.1 Zusammensetzung des pädagogischen Personals**

Das pädagogische Personal einer Kindertageseinrichtung setzt sich aus verschiedenen Akteuren zusammen. Dazu zählen

- Leiterinnen und Leiter,
- Vorschullehrerinnen und -lehrer,
- Gruppenleitungen,
- Erzieherinnen und Erzieher,
- Kinderpflegerinnen und -pfleger,
- Bewegungs- und Sporttherapeutinnen und -therapeuten,
- Motopädinnen und Motopäden, Physiotherapeutinnen und Physiotherapeuten,
- Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie
- Sprach- und Ergotherapeutinnen und -therapeuten.

Die Akteure können hauptamtlich oder nebenberuflich für einige Stunden in der Woche in der Kita tätig sein. Ergänzt wird das pädagogische Personal teilweise durch Praktikantinnen und Praktikanten, Auszubildende, Erzieher und Erzieherinnen im Anerkennungsjahr oder externe Ehrenamtlerinnen und Ehrenamtler, die z. B. einmal in der Woche für einige Stunden in der Tageseinrichtung aktiv sind. Neben den gesetzlichen Vorgaben bestimmt die Trägerschaft der Einrichtung maßgeblich über die Zusammensetzung des pädagogischen Personals. Darüber hinaus ist die pädagogische Ausrichtung, d. h. das Profil der Kita – z. B. multilingual – für die Teamzusammensetzung bedeutend. Es gibt Tageseinrichtungen, die über ein multiprofessionelles Team verfügen, das z. B. aus Erzieherinnen und Erziehern sowie Heil- und Sportpädagoginnen und -pädagogen besteht. Einige Kindertageseinrichtungen sind als Ausbildungsstätten zu verstehen, in denen Auszubildende teilweise von Vorschullehrerinnen und -lehrern unterrichtet und fortgebildet werden. Darüber hinaus gibt es Einrichtungen, die vorwiegend über fachschulisch ausgebildete Erzieherinnen verfügen und partiell durch ehrenamtlich Tätige ergänzt werden.

In der hierarchischen Arbeitsstruktur der Kindertageseinrichtung spiegelt sich die Zusammensetzung des pädagogischen Personals wider. In einigen Einrichtungen ist die Kita-Leitung als (Personal-)Managerin oder Manager zu verstehen, ohne unmittelbar an der pädagogischen Arbeit zu partizipieren. Die Gruppenleitung bestimmt die pädagogische Arbeit, trifft themenspezifische Entscheidungen, koordiniert z. B. pflegerische Aufgaben und ist in der Lehre der Auszubildenden tätig.

„(...) being a good leader for the .. for all the people to organize the groups and make decisions that is important. I also work pretty close with the main job. She uses me a little bit and I can also use her, ask for help and discuss different things“ (Interv. 11 nor, 86).

In anderen Einrichtungen sind flache hierarchische Strukturen erkennbar. Dies zeigt sich z. B. darin, dass sich die Gruppenleitung kaum vom übrigen

pädagogischen Personal unterscheidet, Entscheidungen gemeinsam getroffen, Aufgabenbereiche geteilt und unspezifisch besetzt werden.

„In den zwei- bis sechsjährigen Gruppen sind zwei Erzieher, hier ist noch jemand im Anerkennungsjahr dabei und dann gibt es Kollegen, die stundenreduziert arbeiten, die sind dann auch den Gruppen ein bisschen zugehörig, aber fungieren als Springer innerhalb des Hauses“ (Interv. 2 deu, 24).

Das pädagogische Personal kann demnach auf unterschiedliche Art und Weise, mit verschiedenen beruflichen Hintergründen und Kompetenzen zusammengesetzt sein. In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob bestimmte Akteure in der Kita für bestimmte Aufgaben- und Themenbereiche zuständig sind und wie die Akteure einzelne Verantwortlichkeiten untereinander aufteilen.

Im Hinblick auf die Bewegungserziehung in der Kita scheint der Blick auf die personalen Verantwortlichkeiten lohnend zu sein. Gibt es in Einrichtungen der FBBE einen oder mehrere Pädagoginnen oder Pädagogen, die die Verantwortlichkeit für den Bildungsbereich Bewegung übernehmen? Gibt es Akteure, die als Experten fungieren und die didaktische Umsetzung von Bewegungserziehung thematisieren und fokussieren? Gibt es Akteure, die für den Bildungsbereich Bewegung leitend sind und offene und freie Spielformen, Bewegungsimpulse und -anregungen organisieren und durchführen?

Der Blick auf die Bewegungsbiografien und -kompetenzen sowie die Bestimmung von unterschiedlichen Bewegungstypen dient dem näheren Verständnis und der systematischen Strukturierung.

#### **8.4.3.2 Bewegungsbiografie und Bewegungserziehungskompetenz**

Die theoretischen und empirischen Analysen verdeutlichen, dass die individuelle Bewegungsbiografie inklusive des Bewegungsverständnisses und sogenannte Bewegungserziehungskompetenz des Pädagogen oder der Pädagogin auf die didaktische Gestaltung von Bewegungserziehung wirken. Unterschiede in der individuellen Bewegungsbiografie und -erziehungskompetenz der Pädagoginnen und Pädagogen sind zu erkennen und lassen sich im Bewegungsprofil des Pädagogen/der Pädagogin veranschaulichen.



*Abb. 25: Bewegungsprofil des pädagogischen Personals (eigene Darstellung)*

#### **8.4.3.3 Bewegungsbiografie**

Wie auch in der Gruppe der Kinder und Eltern zeichnet sich das pädagogische Personal durch eine individuelle Bewegungsbiografie aus. Die Bewegungsbiografie umfasst die Art, Dauer, Intensität und Häufigkeit sowie die Motive von sportlichen und bewegten Handlungen. Bewegungserfahrungen können im institutionellen, z. B. schulischen Rahmen, im Sportverein oder im informellen Kontext, z. B. in selbstorganisierten Freizeitaktivitäten gesammelt und u. a. unter verschiedenen Motiven verwirklicht werden.

Im Rahmen der Untersuchung können Eindrücke von der Bewegungsaffinität des pädagogischen Personals gewonnen werden. Nähere Angaben zu den Bewegungs- und Sporterfahrungen und zum Lebensstil der einzelnen Akteure sind nicht erfasst. Es zeigt sich dennoch, dass sich das pädagogische Personal zum einen durch eine hohe Bewegungsaffinität, Bewegungsaktivität und -freude und andererseits durch ein geringes Bewegungsinteresse auszeichnet.

„Es ist auffällig, dass die Bewegungsaffinität der Erzieherinnen stark variiert und viele Erzieherinnen selbst ein geringes Interesse an körperlicher Aktivität und Bewegung aufweisen“ (Beo. 3 deu, 156).





Die eigene Bewegungsfreude und -aktivität wirkt sich auf die Bewegungserziehung in der Kindertageseinrichtung aus. Die Frage nach der Bewegungsfreude und Vorbildfunktion des pädagogischen Personals stellt sich auch in den Bildungsgrundsätzen (2011) NRW.

„ - Inwieweit bin ich selbst Vorbild für Bewegungsfreude?

- Greife ich die Bewegungsinteressen von Kindern auf und fordere sie weiter heraus? (...)

- Habe ich selbst eine positive Einstellung zu meinem Körper?“ (NRW, 2011, 2026-3459).

#### **8.4.3.4 Bewegungserziehungskompetenz**

Neben den individuellen Bewegungs- und Sporterfahrungen des pädagogischen Personals ist die sogenannte Bewegungserziehungskompetenz des Pädagogen und der Pädagogin für die Gestaltung von Bewegungserziehung in Kitas von Bedeutung.

Kompetenz meint „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27 f.).

Die Kompetenz zur Bewegungserziehung meint hier die Fähigkeit, sich mit dem Bildungsbereich Bewegung auseinanderzusetzen, Herausforderungen und Potenziale zu erkennen, anzunehmen und umzusetzen. Der Dreiklang von Befähigung, Bereitwilligkeit und Verantwortlichkeit zur Umsetzung von Bewegungserziehung meint in diesem Verständnis exemplarisch:

- a) Wissen (sachlich-kategorial): „Ich kenne die Bedeutung von Bewegung im kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozess. Ich verfüge über ein komplexes Bewegungsverständnis“.

- b) Wollen (volitional): „Ich zeige die Bereitschaft, mich mit Bewegungserziehung in der Kita auseinanderzusetzen. Ich reflektiere im Rahmen meiner pädagogischen Arbeit in meiner Kindertageseinrichtung die Potenziale und Herausforderungen, die mit Bewegungserziehung für Kinder verschiedenen Alters, Entwicklungsstandes und verschiedener Persönlichkeitsstrukturen einhergehen“.
- c) Können (didaktisch-methodisch): „Ich kenne die didaktisch-methodischen Umsetzungsmöglichkeiten von Bewegungserziehung, fühle mich dafür zuständig und fähig, Bewegungsprozesse zu innovieren, zu planen, durchzuführen und zu reflektieren“.

Die Bewegungserziehungskompetenz des pädagogischen Personals vereint demnach

- das Wissen über die Bedeutung von Bewegung im kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesses sowie das Wissen über den Stellenwert der eigenen Person als „Bewegungsvorbild“;
- das Wollen zu differenzierten kindlichen Bewegungserfahrungen, d. h. Körper-, Sozial- und Materialerfahrungen, beizutragen, Herausforderungen und Potenziale von Bewegungsprozessen zu erkennen und zu entfalten;
- das Können in der didaktisch-methodischen Gestaltung von Bewegungserziehung. Das heißt, die Ziele, Inhalte und Methoden von Bewegungsprozessen anhand verschiedener Materialien, in verschiedenen Räumen, in unterschiedlichen zeitlichen Ausmaßen und Umfängen, in Form von unterschiedlichen Sozialformen zu verwirklichen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass sich die individuelle Bewegungsbiografie und Kompetenz zur Bewegungserziehung innerhalb des pädagogischen Personals stark voneinander unterscheidet. Das sogenannte Bewegungsprofil des Pädagogen und/oder der Pädagogin nimmt maßgeblich Einfluss auf die Gestaltung von Bewegungserziehung in der Kita. Präzisere Angaben sowie quantitative und qualitative Analysen zur Entstehung und Ausprägung des Bewegungsprofils des pädagogischen Personals wurden im Rahmen dieser Arbeit nicht erhoben und können nicht näher erläutert werden. Dennoch können auf Grundlage der Daten verschiedene Bewegungstypen in Kindertageseinrichtungen bestimmt werden.

#### **8.4.3.5 Die Bewegungstypen**

Auf Basis der Gespräche und Beobachtungen lassen sich die Pädagoginnen und Pädagogen in den Kitas voneinander unterscheiden und typisieren. Die Typisierung erfolgt anhand des persönlichen und beruflichen (Bewegungs-)Hintergrundes. Die Ausbildung, Zusatz- und Weiterqualifikationen und Übungsleiterscheine sowie die konkrete Gestaltung der Bewegungser-

ziehung beeinflussen die Typisierung. Es lassen sich vier Bewegungstypen voneinander abgrenzen.

### Bewegungstyp I:

Als Sport- oder Bewegungstherapeut oder -pädagoge bzw. -therapeutin oder -pädagogin verfügt er oder sie über eine (fach)hochschulische Ausbildung und ist für den gesamten Bildungsbereich Bewegung in der Kindertageseinrichtung verantwortlich. Das bedeutet konkret, dass der Bewegungstyp I Bewegungsimpulse selbstständig arrangiert, plant und anleitet und zudem Bewegungsangebote für das weitere pädagogische Personal vorbereitet, organisiert, formuliert und übermittelt. Die Räumlichkeiten und Materialien in und außerhalb der Kita werden auf ihre Potenziale für die Umsetzung von Bewegungserziehung hin überprüft und gegebenenfalls verändert. Bewegungsspiele und -angebote werden didaktisch-methodisch vorbereitet, im regelmäßigen zeitlichen Rahmen gestaltet und ausgewertet. Der Bewegungstyp I verknüpft den Bildungsbereich Bewegung mit weiteren Bildungs- und Entwicklungsbereichen, klärt über das Bildungsverständnis auf, veranschaulicht die Bewegungsangebote und versucht zusammenfassend Bewegungserziehung bestmöglich in den Kita-Alltag, auch bei Kita-Festen und -Projekten, zu integrieren.

„Die haben aber die Verantwortung für das ganze Haus, also die treffen sich einmal die Woche und schreiben dann die Wochen- und Monatspläne für alle Abteilungen. Und kommen dann halt ab und zu und machen in der Turnstunde dann da mit und gucken ob das auch geklappt hat, was sie da geplant haben“ (Interv. 9 nor, 149).



### Bewegungstyp II:

Als hauptamtliche Pädagogin oder hauptamtlicher Pädagoge setzt der Bewegungstyp II Impulse indirekter und direkter Bewegungserziehung um. Der Bewegungstyp II verfügt vorrangig über eine fachschulische Ausbildung und zeichnet sich zudem durch Zusatz- und/oder Weiterqualifikationen im Bewe-

gungsbereich aus. Weiter lässt sich beim Bewegungstyp II ein hohes Bewegungsinteresse und eine hohe Bewegungsaffinität erkennen. Bewegungsangebote für bestimmte Kindergruppen werden geplant und verwirklicht, Bewegungsgeschichten, -theater, -projekte und bewegte Ausflüge angeregt.

„Wir haben zwei Kolleginnen, die ne Weiterqualifikation nen Übungsleiterschein gemacht haben. Ich selber habe eben mehrere Fortbildungen im Bereich Bewegung besucht und auch Ernährung“ (Interv. 3 deu, 148).



### Bewegungstyp III:

Als externer Bewegungsexperte oder als externe Bewegungsexpertin verfügt der Bewegungstyp III meist über eine Qualifizierung in Form einer Übungsleiterlizenz. Der berufliche Hintergrund ist variabel, häufig handelt es sich um ehrenamtlich tätige Seniorinnen oder Senioren. Der Bewegungstyp III ist nicht hauptamtlich in der Kita tätig, sondern bietet ein- oder mehrmals wöchentlich eine Bewegungsstunde für eine bestimmte Kindergruppe an. Die durchgeführten Bewegungsangebote zeichnen sich dadurch aus, dass sie vorrangig in der Turnhalle der Kita stattfinden und sich am Sportverständnis des Sportvereins orientieren, was sich z. B. im Üben turnerischer Fertigkeiten widerspiegelt.

„Der ... ist ehrenamtlich bei uns tätig, der ist Entspannungstherapeut. Und hat sämtliche ... wie nennt man das?

I: Übungsleiterscheine

Übungsleiterscheine. Schwimmscheine, keine Ahnung. Der kommt einmal die Woche zu uns jeden Donnerstag und macht das ehrenamtlich bei uns in der Einrichtung“ (Interv. 5 deu, 72).





### Bewegungstyp IV:

Als hauptamtlicher Pädagoge oder als hauptamtliche Pädagogin versteht der Bewegungstyp IV Bewegungserziehung als ein berufliches Tätigkeitsfeld, ohne darauf einen besonderen Wert zu legen. Der Bewegungstyp IV verfügt meist über eine fachschulische Ausbildung ohne Weiterqualifikationen im Bewegungsbereich. Zudem zeichnet sich der Bewegungstyp IV durch ein geringes persönliches Bewegungsinteresse und eine Bewegungsfreude aus. Durchgeführte Bewegungsimpulse oder -anregungen werden nicht geplant, sondern allenfalls spontan verwirklicht. Die Bewegungsanregungen stellen sich exemplarisch im Sammeln von Kastanien oder im Besuch eines Spielplatzes dar, bei dem der Bewegungstyp IV selbst eine passive Rolle einnimmt.

„Ja. Eh wir nutzen das gerne sehr spontan, also wir sind ja sowieso ein sehr spontanes und flexibles Haus. Ich mag es nicht, wenn festgelegt ist, montags ist Sprachförderung, dienstags ist Sport (...)“ (Interv. 1 deu, 11).



Es lässt sich zusammenfassen, dass die vier kontrastierten Bewegungstypen durch verschiedene Merkmale charakterisiert sind. Sie haben einen unter-

schiedlichen beruflichen und persönlichen (Bewegungs-)Hintergrund und nehmen in der Arbeit in der Kindertageseinrichtung verschiedene Tätigkeitsfelder ein.

### Quantitative Einteilung

Im Rahmen der Untersuchung wurden acht verschiedene Einrichtungen der FBBE besucht. Gespräche wurden mit 16 Personen des pädagogischen Personals (jeweils zwei pro Einrichtung) geführt. Zwei weitere Personen des pädagogischen Personals pro Einrichtung wurden in die Bestimmung der Bewegungstypen miteinbezogen, sodass sich eine Stichprobe von 32 Personen (16 in Essen, 16 in Oslo) ergibt. Die Verteilung der verschiedenen Bewegungstypen verdeutlicht:

*Tab. 19: Übersicht der Bewegungstypen (N = 32 in 8 Einrichtungen) (eigene Darstellung)*

N = 32	Typ I	Typ II	Typ III	Typ IV
Anzahl	3	15	2	12

Ein Großteil der Pädagogen und Pädagoginnen ist dem Bewegungstyp II und IV zuzuordnen. Einen geringen Anteil bilden die Bewegungstypen I, die sich für die gesamten Angebote der Bewegungserziehung in der Kita verantwortlich zeigen. Der Bewegungstyp III, der als externer Bewegungsexperte partiell am Kita-Alltag teilnimmt und Formen der direkten Bewegungserziehung für eine bestimmte Kindergruppe anbietet, ist ebenfalls geringfügig vertreten. Der genaue Blick auf Deutschland und Norwegen präzisiert das Bild.

### Essen (NRW) exemplarisch für Deutschland

*Tab. 20: Übersicht der Bewegungstypen in Deutschland (N = 16 in 4 Einrichtungen) (eigene Darstellung)*

N = 16	Typ I	Typ II	Typ III	Typ IV
Anzahl	1	3	2	10

In Einrichtungen der FBBE in Essen, die in gewisser Weise exemplarisch für Nordrhein-Westfalen bzw. Deutschland stehen, ist der Bewegungstyp IV, der Angebote der Bewegungserziehung nicht plant, sondern allenfalls spontan

durchführt, am häufigsten vertreten. In zwei Einrichtungen ist jeweils ein Vertreter/eine Vertreterin dem Bewegungstyp III zuzuordnen. Der Bewegungstyp III besucht die Kita ein- bis mehrmals wöchentlich, um für eine bestimmte Kindergruppe eine Bewegungsstunde anzubieten. Die Bewegungstypen I und II sind geringfügig vertreten und finden sich in zwei von vier Kitas wieder.

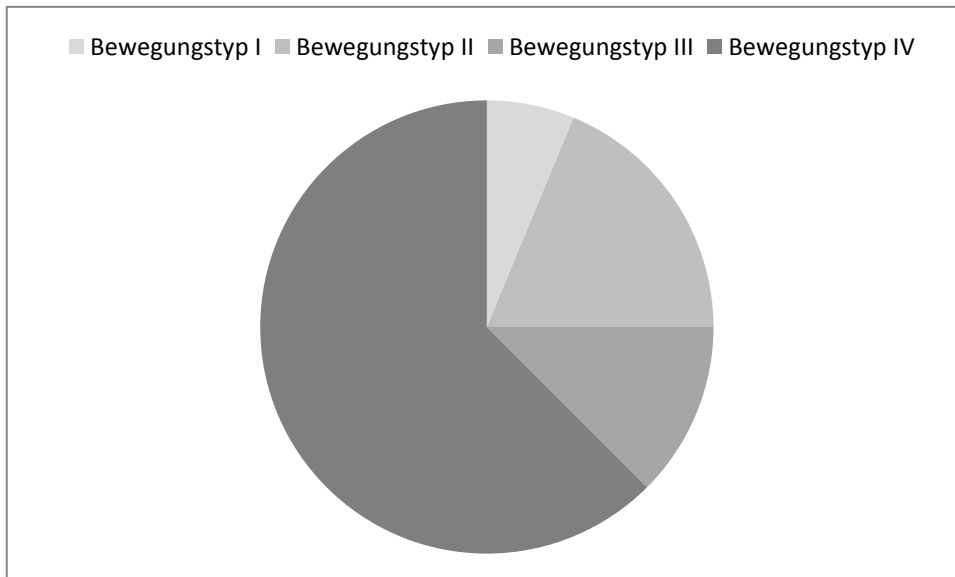


Abb. 26: Verteilung Bewegungstyp in deutschen Kitas (eigene Darstellung)

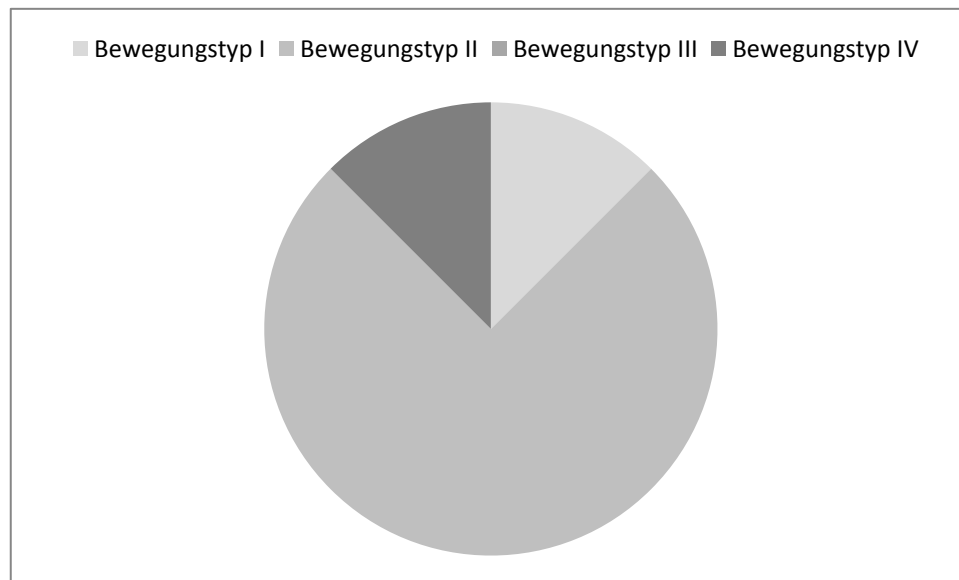
## Oslo exemplarisch für Norwegen

Tab. 21: Übersicht der Bewegungstypen in Norwegen (N = 16 in 4 Einrichtungen) (eigene Darstellung)

N = 16	Typ I	Typ II	Typ III	Typ IV
Anzahl	2	12	0	2

In Einrichtungen der FBBE in Oslo und Umgebung, die exemplarisch für Norwegen stehen, sind die Bewegungstypen III (0) und IV (2) selten vertreten. In einer Einrichtung gibt es zwei Vertreter des Bewegungstyps I; dabei handelt es sich um eine große Kita mit Bewegungsprofil mit auffällig vielen Kindern und Pädagoginnen und Pädagogen. Die Bewegungstypen II (12) verteilen sich auf alle vier Einrichtungen. Das heißt, dass Bewegungserziehung in allen vier Einrichtungen vom hauptamtlichen pädagogischen Personal verwirklicht wird und keine externen Übungsleiterinnen und Übungsleiter

Bewegungsangebote in den Kitas durchführen. In jeder Kita ist mindestens ein Bewegungstyp II vorhanden. Die Bewegungstypen I und IV stellen eine gewisse Ausnahme dar.



*Abb. 27: Verteilung Bewegungstyp in norwegischen Kitas (eigene Darstellung)*

#### 8.4.4 Zusammenfassung und Ausblick

Die primären Akteure in Kindertageseinrichtungen, d. h. die Kinder, Eltern und das pädagogische Personal, nehmen Einfluss auf das Verständnis, den Stellenwert und die Umsetzung von Bewegung.

Die Kindergruppe unterscheidet sich hinsichtlich des Alters, Geschlechts, des individuellen Entwicklungsstandes und der Persönlichkeitsstruktur, was auf den frühkindlichen Bewegungsvollzug wirkt.

Diversitäten sind zudem hinsichtlich der Elterngruppe zu verzeichnen, die den frühkindlichen Bewegungsprozess – als primäre Sozialisationsinstanz – beeinflusst. Der familiäre Hintergrund variiert bezüglich des Bewegungsverständnisses, der Möglichkeiten, Anregungen und der Unterstützung frühkindlicher Bewegungsaktivitäten innerhalb und außerhalb der Familie, wie z. B. im Sportverein.

Der Fokus der Betrachtungen richtet sich dann auf das pädagogische Personal in seinen persönlichen und professionsbezogenen Merkmalen. Die Pädagoginnen und Pädagogen unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf die eigene Bewegungsbiografie, auf das persönliche Bewegungsinteresse und die Bewegungsfreude. Das pädagogische Personal unterscheidet sich zudem hinsichtlich des beruflichen Werdegangs, der Aus-, Weiter- und Fortbildungen – auch im Bildungsbereich Bewegung. Das Bewegungsverständ-



nis der Pädagoginnen und Pädagogen und die Kompetenz, Bewegungserziehung in der Kita zu implementieren, variiert. Verschiedene Bewegungstypen lassen sich anhand der Merkmale kontrastieren, die Bewegungserziehung in der Kita beeinflussen.

Bewegungstyp I: Bewegungspädagoge oder Bewegungspädagogin mit Verantwortung für Bewegungserziehung in der gesamten Kita

Bewegungstyp II: Pädagoge oder Pädagogin mit persönlichem und beruflichem Bewegungsinteresse vollzieht verschiedene Formen Bewegungserziehung für unterschiedliche Kindergruppen

Bewegungstyp III: Übungsleiterin oder Übungsleiter mit punktueller Bewegungsanleitung für eine bestimmte Kindergruppe

Bewegungstyp IV: Pädagoge oder Pädagogin mit geringem persönlichem und beruflichem Bewegungsinteresse und allenfalls spontaner Inszenierung von Bewegungsanregungen

Das pädagogische Personal setzt sich aus verschiedenen Bewegungstypen zusammen. Die Zusammensetzung des pädagogischen Personals scheint mitunter willkürlich und zufällig zu sein. Mit anderen Worten offenbaren die Analysen, dass nicht alle Einrichtungen über Pädagoginnen und Pädagogen mit einem qualifizierten Bewegungsprofil (Bewegungstyp I und II) verfügen.

Die Umsetzung von Bewegungserziehung in der Kita scheint in besonderem Maße vom Bewegungsprofil, von den beruflichen und persönlichen Theorien und Interessen der Pädagoginnen und Pädagogen abzuhängen. Eigene biografische Erfahrungen und persönliche Einstellungen wirken auf den Umgang mit beruflichen Anforderungssituationen (vgl. Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 7). Um das pädagogische Verhalten zu professionalisieren, um Bewegungserziehung in den Kita-Alltag zu integrieren und Potenziale zu entfalten, ist es – nach Mischo und Fröhlich-Gildhoff sowie Schäfer – vonnöten, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen von erlernten Mustern, Haltungen und Formen einer Alltagspädagogik distanzieren und diese kritisch reflektieren (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 7; vgl. Schäfer, 2010, S. 39). Damit es nicht vorrangig von den Interessen und Desinteressen der Pädagoginnen und Pädagogen in der Kita abhängt, bedarf es der Professionalisierungsmaßnahmen. Resümierend werden kurze Empfehlungen formuliert:

- a) Kritische Reflexion der eigenen Bewegungsbiografie und des Bewegungsverständnisses in die Ausbildung des pädagogischen Personals implementieren

Damit der kindliche Erfahrungsraum nicht vorrangig von den persönlichen Erfahrungen des pädagogischen Personals abhängt, ist es vonnöten, dass die Pädagoginnen und Pädagogen internalisierte Alltagstheorien in Bezug auf

Bewegungserziehung kritisch reflektieren und gegebenenfalls verändern und eine professionelle Haltung entwickeln.

- b) Träger von Kitas darin bestärken, die Zusammensetzung des pädagogischen Personals zu überdenken

Damit Bewegungserziehung in der Kita differenziert verwirklicht wird, bedarf es Pädagoginnen und Pädagogen mit einem qualifizierten Bewegungsprofil (Bewegungstyp I und II). Träger von Kitas sollen bei der Zusammensetzung des pädagogischen Personals auf das Bewegungsprofil der Pädagoginnen und Pädagogen achten.

- c) Curriculare und gesetzliche Vorgaben anregen, Pädagoginnen und Pädagogen mit qualifiziertem Bewegungsprofil in Kitas einzusetzen

Damit die Forderungen der Bildungs- und Rahmenpläne verwirklicht werden können und die pädagogische Arbeit auf die Umsetzung aller Bildungsbereiche abzielt, können curriculare und gesetzliche Vorgaben dazu anhalten, Pädagoginnen und Pädagogen mit einem qualifizierten Profil, z. B. Sprach-/Bewegungsprofil, in Kitas – z. B. zu einem bestimmten Prozentsatz – verpflichtend einzusetzen.

Resümierend lässt sich erkennen, dass die Analyse der (personalen) Dimensionen von Bewegungserziehung Unterschiede zwischen Deutschland und Norwegen, z. B. in Bezug auf die Verteilung der Bewegungstypen, erkennen lässt. Ländertypische Verschiedenheiten sollen im Folgenden präziser betrachtet werden.

## **8.5 Ländervergleich**

Die vorausgegangenen themenspezifischen Erläuterungen beziehen sich auf alle Dokumentengruppen, d. h. Bildungs- und Rahmenpläne, Interviewtranskripte und Beobachtungsprotokolle. Die Analysen offenbaren ländertypische Besonderheiten. Im Folgenden werden die ländertypischen Merkmale präzisiert und in Thesen formuliert. Sie beruhen insbesondere auf den Gesprächen und Beobachtungen.

### **8.5.1 Deutschland, Essen (NRW)**

Der Blick auf die untersuchten Kitas in Essen ermöglicht es, den Wert und die Umsetzung von Bewegungserziehung zu verstehen. Die Dimensionen von Bewegungserziehung, d. h. die intentionalen, inhaltlichen, methodischen, materiell-räumlichen und zeitlichen Merkmale, konnten bestimmt werden. Zugleich wurden zentrale Einflussgrößen auf Bewegungserziehung, d. h. das pädagogische Personal der Kita, näher betrachtet. Die Verteilung der Bewegungstypen (siehe Kap. 8.4.3.5) markiert, dass der Bewegungstyp

IV, der Bewegungsangebote nicht plant, sondern allenfalls spontan umsetzt, am häufigsten vertreten ist. Er oder sie zeichnet sich durch eine fachschulische Ausbildung und ein untergeordnetes persönliches und berufliches Bewegungsinteresse aus. Zudem zeigen die Analysen, dass Bewegungsangebote mitunter von Externen, d. h. nicht vom hauptamtlich tätigen Personal, durchgeführt werden. Anhand der Betrachtung von Einflussgrößen auf Bewegungserziehung in Kitas in Essen (NRW), exemplarisch für Deutschland, lassen sich folgende Thesen generieren:

*These 1: Wer sich bewegen möchte, kann sich bewegen!*

Sowohl die Kinder als auch die Pädagoginnen und Pädagogen haben täglich die Möglichkeit, sich zu bewegen. Innerhalb des Kita-Alltags sind Gelegenheiten vorhanden, Bewegungen zu vollziehen, die zeitlich, materiell und räumlich begrenzt sind. Bestehen bei Kindern und Pädagoginnen und Pädagogen ein gewisses Interesse, ein Antrieb und eine Freude an Bewegung, so können sie sich – im Rahmen der Kita-Strukturen – bewegen, freiwillig und selbstinitiiert offene Bewegungsformen und Freispiel vollziehen. Mit anderen Worten: Wer sich nicht bewegt, wird auch nicht zur Bewegung angehalten.

*These 2: Bewegung findet vorrangig in der Kindertageseinrichtung statt!*

Bewegung findet in erster Linie in den Innenräumen der Kindertageseinrichtung statt. In den Gruppenräumen haben Kinder die Gelegenheit, sich zu bewegen. Mitunter gibt es weitere Räumlichkeiten, u. a. Bewegungsräume und Flure, in denen Kinder Bewegungen vollziehen. Bei gutem Wetter haben Kinder im begrenzten Umfang die Möglichkeit, das Außengelände der Kita zu nutzen. Neben den räumlichen Gegebenheiten sind den Kindern verschiedene (Bewegungs-)Materialien zugänglich. Dabei ist auffällig, dass die jüngeren Kinder unter drei Jahren sich häufig nur innerhalb des eigenen Gruppenraums bewegen können. In der Nutzung anderer Räumlichkeiten und Bewegungsmaterialien im Innen- und Außenbereich erfahren sie Einschränkungen.

*These 3: Gestaltete Bewegungsanregungen für alle Kinder gibt es nicht!*

Geplante Bewegungsangebote, die meist im wöchentlichen Rhythmus durchgeführt werden, richten sich vorrangig an eine bestimmte Kindergruppe. Das hauptamtliche Personal oder Externe bieten teilweise ein- oder mehrmals wöchentlich Bewegungsstunden an, bei denen Kinder Bewegungsspiele, tänzerische Gestaltungen oder Aktivitäten in einer Bewegungslandschaft machen. Zu der so erreichten Kindergruppe zählen primär ältere Kinder über drei Jahren, teilweise in geschlechtshomogenen Gruppen. Das hat zur Folge, dass insbesondere jüngere Kinder selten bis nie geplante Bewegungsanregungen erfahren.

Eine Balance zwischen Aktivitäten, die vom Kind ausgehen, und Aktivitäten, die vom pädagogischen Personal aufgegriffen, mitgestaltet und organisiert werden, ist nicht zu erkennen. Die Umsetzung des Bildungsbereichs Bewegung findet nicht differenziert, dem Alter, Entwicklungsstand und Interesse der Kinder angepasst statt. Eine Ausnahme bilden Kindertageseinrichtungen, die Bewegung in der pädagogischen Profilbildung (z. B. Bewegungskindergarten für U3-Kinder) verankert haben.

*These 4: Bewegungsanregungen werden nicht spontan verwirklicht, sondern vom Kita-Alltag verschluckt!*

Die Verteilung der Bewegungstypen zeigt, dass vorrangig Bewegungstypen IV in den Kitas sind, die Bewegungsangebote allenfalls spontan inszenieren und verwirklichen. Situativ und spontan arrangierte Bewegungsanregungen konnten jedoch nicht beobachtet werden. Dies führt zu der Annahme, dass spontan inszenierte und situativ durchgeführte Bewegungsanregungen kaum durchgeführt werden.

Zudem fallen z. B. Turnhallendienste und Angebote von Motopädinnen aufgrund von personaler und zeitlicher Knappheit aus.

„Ja die Personalsituation ist immer knapp. Denn es ist tatsächlich so, wenn wir jetzt krank haben, einer ist krank, einer ist in Urlaub, dann kriegen wir schon, dann müssen wir diskutieren. Jetzt haben wir das große Glück, wir haben ja noch die Motopädin hier im Haus. Die dann mit in den Gruppenalltag einspringt und uns unterstützt. Aber sonst ist es sehr schwierig“ (Interv. 6 deu, 177).

Es entsteht der Eindruck, dass Bewegungsangebote indirekter und direkter Art – auch von ausgebildeten Motopädinnen – durch personale, zeitliche und strukturelle Engpässe ausfallen.

*These 5: Bewegungsanregungen bedürfen reichlicher Materialien!*

Die Kitas verfügen im Innenbereich über Bewegungsräume und -materialien. Dennoch entsteht der Eindruck, dass das pädagogische Personal mehr Material zur Umsetzung von Bewegungserziehung benötigt.

„ja vielleicht noch ein bisschen mehr Ausstattung für die Halle oder so“ (Interv. 6 deu, 168).

Um Bewegungsangebote zu vollziehen, bedarf es vieler Materialien. Kreative Bewegungsprozesse, z. B. in Form von Bewegungsgeschichten, -theater- oder -projekten, ohne beträchtlichen materiellen Aufwand werden selten verwirklicht. Ebenso werden Ausflüge, Spaziergänge und Ausflüge in die (un)mittelbare Umgebung der Kita kaum durchgeführt, sind zeitlich begrenzt und richten sich allenfalls an kleine Gruppen älterer Kinder.

### 8.5.2 Norwegen, Oslo

Die Analyse der Kindertageseinrichtungen in Oslo, die exemplarisch für Norwegen stehen, ermöglicht einen Eindruck davon, wie Bewegungserziehung umgesetzt wird. Die Verteilung der Bewegungstypen (siehe Kap. 8.4.3.5) zeigt, dass vorrangig Bewegungstypen II in den Kitas vertreten sind. Als hauptamtliche Pädagoginnen und Pädagogen verwirklichen sie Angebote einer indirekten und direkten Bewegungserziehung. Die Beobachtungen und Gespräche in Kitas in Oslo offenbaren folgende Thesen:

*These 1: Bewegung für alle wird verwirklicht!*

Die Kinder und die Pädagoginnen und Pädagogen bewegen sich im Kita-Alltag sowohl in den Innen- und Außenräumen als auch in der (un)mittelbaren Umgebung der Kita. Für alle Kinder werden Formen einer indirekten und direkten Bewegungserziehung verwirklicht. Das bedeutet, dass offene Bewegungsangebote mit arrangierten Bewegungsangeboten kombiniert werden und alle Kinder erreichen. Der Zielgruppe, dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder entsprechend sind Bewegungsräume und -materialien zugänglich, werden Bewegungsangebote vom pädagogischen Personal inszeniert und mit den Kindern umgesetzt. Mit anderen Worten: Alle Kinder werden in indirekten und direkten Bewegungsangeboten zur Bewegung angeregt.

*These 2: Bewegung findet vorrangig draußen statt!*

Die materialen und räumlichen Gegebenheiten innerhalb der Kita sind begrenzt. Die meisten Kitas verfügen nicht über einen Bewegungsraum oder eine Turnhalle. Im Kontrast dazu eröffnen das Außengelände und die Umgebung der Kindertageseinrichtung bei jeder Wetterlage Angebote zur Bewegung. Täglich sind die Kinder draußen körperlich aktiv und verfügen über Kleidung, die ein aktives Draußensein bei jeder Wetterlage ermöglicht. Das Außengelände der Kita zeichnet sich durch die Größe, unterschiedliche Bodenstruktur, Vielfalt und Natürlichkeit, durch Bäume, Büsche und Anhöhen aus. Darüber hinaus werden in allen Kitas geplante Ausflüge in die Umgebung, häufig in einen naheliegenden Wald, unternommen.

*These 3: Bewegungsanregungen werden – als Teil des Kita-Alltags – geplant und verwirklicht!*

Das pädagogische Personal plant und verwirklicht Bewegungsanregungen, z. B. in Form von Ausflügen, psychomotorischen Bewegungsspielen, -theater und -projekten, mehrmals wöchentlich über mehrere Stunden für Kinder jeden Alters. Eine Balance zwischen Aktivitäten, die vom Kind ausgehen, und Aktivitäten, die vom pädagogischen Personal aufgegriffen, mitgestaltet und organisiert werden, wird erreicht. Offene Bewegungs- und Spielzeiten finden ebenso Eingang in den Kita-Alltag wie Bewegungsformen, die durch die Pä-

dagogen und Pädagoginnen organisiert und veranlasst werden. Die Umsetzung von Bewegungserziehung ist vielfältig und findet in Verbindung mit anderen Bildungsbereichen (z. B. Kunst, Natur) statt.

*These 4: Bewegungsanregungen werden mitunter ohne Materialien verwirklicht!*

Die Kitas verfügen im Innenbereich über geringe Bewegungsräume und -materialien. Eine Ausnahme bildet die Kita mit explizitem Bewegungsprofil. Ebenso sind im Außengelände wenige Bewegungsmaterialien verfügbar. Das Außengelände und die Umgebung bieten aufgrund ihrer Beschaffenheit und Struktur Gelegenheit zu vielfältigen Bewegungserfahrungen. Es entsteht der Eindruck, dass das pädagogische Personal und die Kinder geringer Mittel zur Umsetzung von Bewegungserziehung bedürfen. Insbesondere bei den Ausflügen werden keine Materialien benötigt bzw. wird bewusst auf Material und Spielzeug verzichtet.

„They are playing much better with each other, when they do not have the toys to argue about. And they are more curious and they seem to be more satisfied when we are out in the forest. So then we are there playing and eating and then we have a meeting and we try to have a focus on specific songs or a theme“ (Interv. 12 nor, 73).

### **8.5.3 Zusammenfassung**

Auf Grundlage der Analysen sind ländertypische Besonderheiten bestimmt. Die tabellarische Gegenüberstellung verdeutlicht in prägnanter Form die maßgeblichen Unterschiede zwischen Deutschland und Norwegen hinsichtlich der Dimensionen und der Umsetzung von Bewegungserziehung. Ländertypische Merkmale, die im Rahmen der Stichprobe auftreten, sind kontrastiert.

*Tab. 22: Ländertypische Merkmale von Bewegungserziehung (eigene Darstellung)*

Dimensionen von Bewegungserziehung	Deutschland	Norwegen
Intention	Bewegung und Freispiel zur Entwicklungsförderung	Spielen und Lernen zur umfassenden Persönlichkeitsentwicklung
Inhalt	Vielseitig, vom Kind ausgehend	Vielseitig, mit anderen Bildungsbereichen verknüpft
Methode	Zwischen offen und geschlossen, vom Kind selbst bestimmt und mitunter vom Erwachsenen vorgegeben	Kreativ, vom Kind und pädagogischen Personal angeregt und inszeniert (Bewegungsgeschichten, -theater, Ausflüge)
Räumlichkeit/ Material	Innenbereich, viel Material	Außenbereich und Umgebung (insbes. Natur), wenig Material
Zeit	Täglich offene Angebote, selten geplante Angebote	Täglich offene Angebote, häufig rhythmisiert geplante Angebote
Vorrangiger Bewegungstyp	IV	II
Kindergruppe	Vorrangig für ältere Kinder und Kinder, die selbstständig aktiv sind	Für alle Kinder
Bewegungserziehung	Zufällig bzw. indirekt	Intentional bzw. indirekt und direkt

Zwischen Deutschland und Norwegen lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Konzeption und Umsetzung von Bewegungserziehung erkennen. Zusammenfassend wird deutlich:

In Deutschland steht insbesondere in den Innenräumen viel Material zur Bewegung zur Verfügung. Sind Kinder von sich aus aktiv, so können sie sich im zeitlich begrenzten Maß bewegen und im Freispiel erproben. Sind Kinder weniger aktiv oder z. B. unsicher und ängstlich, so werden sie kaum zur Be-

wegung angeregt. Vom pädagogischen Personal inszenierte Bewegungsangebote werden selten verwirklicht. Bewegungsstunden werden allenfalls vorrangig für ältere Kinder geplant und umgesetzt. Bewegungserziehung wird selten mit anderen Bildungsbereichen verknüpft und kreativ und ohne großen Materialaufwand – in Form von psychomotorischen Bewegungsspielen, Bewegungsgeschichten, -theatern und -projekten – umgesetzt. Bewegungserziehung erfolgt primär zufällig und unabsichtlich.

In Norwegen bieten die Innenräume begrenzte Möglichkeiten zu Bewegungs- und Materialerfahrungen. Der Außenbereich und die Umgebung der Kita bieten dagegen vielseitige Bewegungsgelegenheiten, werden umfassend, d. h. täglich, zu Spiel- und Materialerfahrungen genutzt. Die Natur wird als facettenreicher Bewegungs-, Bildungs- und Lernraum verstanden und genutzt. Alle Kinder werden von den Pädagoginnen und Pädagogen in kreativen Bewegungsangeboten angesprochen. Bewegungserziehung vollzieht sich z. B. in vom Kind selbstständig aufgesuchten Aktivitäten, in geplanten Ausflügen, in gemeinsam gestalteten Bewegungsgeschichten und in Verbindung mit anderen Bildungsbereichen. Bewegungserziehung – als Verbindung von Spielen und Lernen – erfolgt indirekt, aufgrund einer anregenden Atmosphäre der Interaktion, Ermutigung und Vorbildfunktion des pädagogischen Personals und direkt sowie intentional.

Ausblickend ist zu konstatieren, dass die ländertypischen Thesen einer präzisen Überprüfung in zukünftigen Untersuchungen bedürfen. In quantitativen Forschungsdesigns können die Thesen überprüft werden. Zudem ist näher zu untersuchen, ob die ländertypischen Unterschiede vorrangig mit den verschiedenen Bewegungstypen, dem Bewegungsprofil, d. h. der Bewegungsbiografie und -ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen zusammenhängen.

## **8.6 Typisierung der Kindertageseinrichtungen**

Die präzise Fallkontrastierung offenbart spezielle Charakteristika. Aufgrund angeordneter Merkmalskombinationen des Datenmaterials lassen sich verschiedene Typen herausstellen. Nach Kelle und Kluge steht ein Typus zwischen Empirie und Theorie: „(...) er bezieht sich auf reale empirische Phänomene, beschreibt sie aber nicht einfach, sondern übersteigert einige ihrer Merkmale, um zu einem Modell sozialer Wirklichkeit zu gelangen“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 83).

In der folgenden fallkontrastierenden Analyse der Einrichtungen zeigt sich, dass Bewegungserziehung unterschiedlich interpretiert und verwirklicht wird. Die Kitas werden im Hinblick auf Bewegungserziehung charakterisiert und kontrastiert und auf vier verschiedene Typen verteilt.



### 8.6.1 Die Qualifizierten



Es handelt sich um Kindertageseinrichtungen unter privater Trägerschaft. Die Kinder, die diese Einrichtung besuchen, kommen aus Familien mit sicheren wirtschaftlichen Verhältnissen, der Elternbeitrag ist höher als bei anderen Einrichtungen. Die Elternschaft zeichnet sich durch ein hohes Engagement und vielfältige Unterstützungsleistungen aus. Die Kindergruppe ist durch eine gewisse Homogenität im Hinblick auf ihren sozialen Status geprägt. Das pädagogische Personal besteht aus einem multiprofessionellen Team. Das bedeutet, dass Heilpädagogen und Heilpädagoginnen, Sporttherapeutinnen und Sporttherapeuten, Erzieherinnen und Erzieher zusammenarbeiten. Akademikerinnen und Akademiker mit bewegungsbezogenen Kompetenzen und einem bewegungsinteressierten beruflichen und persönlichen Hintergrund sind hauptamtlich in die pädagogische Arbeit involviert. Das gesamte Team ist an Bewegungsaktivitäten interessiert und zeichnet sich durch die Bewegungstypen I und II aus.

Die typische Pädagogin oder der typische Pädagoge kann als *die/der Kompetente* bezeichnet werden. Das gesamte Profil der Kindertageseinrichtung zeichnet sich dadurch aus, dass Bewegungserziehung den Fokus der pädagogischen Arbeit bildet. Bewegung wird als Ausgangspunkt kindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse verstanden. Bereits in früher Kindheit wird das Fundament für ein bewegtes und gesundes Leben geschaffen. Bewegungserziehung umfasst auch die Sensibilisierung für eine gesunde und ausgewogene Ernährung.

„(...) you make like the basics for all kinds of movement during their development as person. And you take your habits with you. Even if you are like one and you are used to like eating healthy, trying healthy food and like enjoying the taste of it. It is the same as movement. If you are enjoying it from very low age you probably going to enjoy it when you are hit like ten, eleven, twelve. And it is not lot of science and research on it yet, but it is coming“ (Interv. 10 nor, 66).

Darüber hinaus wird Bewegung mit weiteren Lernfeldern in Verbindung gebracht, z. B. in Form eines Bewegungsquiz. Bewegungserziehung wird von

den Pädagoginnen und Pädagogen direkt geplant und durchgeführt sowie durch offene Bewegungsformen verwirklicht. Die Bewegungsangebote werden durch das gesamte pädagogische Personal realisiert und richten sich an alle Kinder. Sie erfahren täglich über mehrere Stunden drinnen und draußen Bewegungsangebote in differenzierter Form. Ausflüge und Feste finden bewegt statt und sind in den Alltag integriert.

### 8.6.2 Die Natürlichen



Es handelt sich um Kindertageseinrichtungen verschiedener, d. h. freier und öffentlicher Trägerschaften, die allen Kindern zugänglich sind. Die Kinder, die diese Einrichtung besuchen, kommen aus unterschiedlichen familiären Verhältnissen, die sich in sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Merkmalen unterscheiden. Zudem sind die elterlichen Unterstützungsleistungen, auch in Bezug auf die Bewegungserziehung, verschieden. Das pädagogische Personal ist durch unterschiedliche berufliche Hintergründe strukturiert und hierarchisiert. Neben akademisch ausgebildeten Vorschullehrerinnen und -lehrern gibt es weiteres akademisch ausgebildetes Personal und Auszubildende. Dem pädagogischen Personal ist eine Vorliebe an der Bewegung draußen und in der Natur gemeinsam. Es zeichnet sich vorrangig durch den Bewegungstyp II aus.

Die typische Pädagogin oder der typische Pädagoge kann als *die/der Authentische* bezeichnet werden. Sie oder er verkörpert einen aktiven Lebensstil und eine persönliche Bewegungsfreude, insbesondere draußen und in der Natur.

„Because this is a personal interest for me as well. To go on trips“ (Interv. 12 nor, 91).

„Ja, I enjoy it. But it could be some periods that is tough, it is hard“ (Interv. 11 nor, 98).

Im Profil der Kindertageseinrichtungen zeigt sich, dass Erfahrungen in der Natur als Anlass vielfältiger Entwicklungs- und Bildungsprozesse verstanden werden. Die Natur gilt als Spiel- und Lernort. Bewegung in der Natur und ein

gesunder sowie aktiver Lebensstil sind zentrale Themen der pädagogischen Arbeit der Kita. Es wird die Auffassung vertreten, dass selbstständig aufgesuchte und ausgeführte Bewegungsaktivitäten positiv auf die Entwicklung aller Persönlichkeitsbereiche des Kindes wirken. Bewegung findet auf dem Außengelände der Kindertageseinrichtung und insbesondere bei Ausflügen in die Natur statt. Alle Kinder verwirklichen in Kleingruppen mehrmals wöchentlich Ausflüge, die dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder angepasst sind. Im Wald, in natürlicher Umgebung sind vielfältige, offene Bewegungsformen möglich, die sich aus der räumlichen und materialen Situation ergeben und psychomotorischen Bewegungsspielen ähneln. Darüber hinaus werden Bewegungsformen, wie z. B. Bewegungsgeschichten, angeregt und verwirklicht. Bewegungserziehung ist als Balance zwischen Aktivitäten vom Kind und vom Erwachsenen aus in der Natur zu verstehen.

### 8.6.3 Die Vielfältigen



Es handelt sich um Kindertageseinrichtungen verschiedener, d. h. freier, öffentlicher, städtischer Trägerschaften, die allen Kindern zugänglich sind. Die Elternschaft zeichnet sich durch unterschiedliche soziale, kulturelle und wirtschaftliche Merkmale aus. Die Unterstützungsleistungen der Eltern sind verschieden. Das pädagogische Personal ist eher durch Homogenität, jedoch mit unterschiedlichen Profilierungen, gekennzeichnet. So gibt es Pädagoginnen und Pädagogen, die sich z. B. vorrangig um das Lernfeld Sprache, Naturwissenschaften oder Bewegung kümmern. Mitunter wird die pädagogische Arbeit in der Einrichtung durch externe Ehrenamtliche unterstützt, die in verschiedenen Bildungsbereichen kurzweilige Angebote machen. Bewegung wird als eines von vielen Themen in der pädagogischen Arbeit verstanden und umgesetzt. Die Bewegungstypen II, III und IV sind in den Einrichtungen wiederzufinden. Meist sind ein oder zwei Pädagogen oder Pädagoginnen und/oder Externe für Bewegungserziehung in der Kita verantwortlich und verwirklichen gezielte Bewegungsangebote, wie z. B. Rhythmuschulung und Tanz, für bestimmte Kindergruppen.

Die typische Pädagogin oder der typische Pädagoge kann als *die/der Interessierte* beschrieben werden. Sie oder er verkörpert ein mittleres bis hohes persönliches und berufliches Interesse an Bewegungsaktivitäten. Dies kann sich darin ausdrücken, dass er oder sie selbst ein bewegtes und aktives Leben führt und ein Bewegungsprofil in Aus- und Weiterbildungen entwickelt hat. Neben offenen Bewegungsformen und Freispiel werden geplante Bewegungsanregungen angeboten.

„Donnerstags hat nochmal so das Hauptaugenmerk auf Bewegung, weil wir da die Turnhalle der Grundschule haben können für eine Stunde eineinhalb. Wo dann auch nochmal mit den älteren Kindern ja so ne räumliche .. ne in der Turnhalle kann man sich ja nochmal ganz anders bewegen“ (Interv. 3 deu, 111).

Neben offenen Bewegungsformen – drinnen und draußen – gibt es für einige Kindergruppen einmal wöchentlich angeleitete Bewegungsstunden, bei denen z. B. in der naheliegenden Turnhalle eine Bewegungsbaustelle aufgebaut wird. Regelmäßige angeleitete Bewegungsstunden oder bewegte Ausflüge für alle, d. h. auch für die jüngsten Kinder, werden jedoch nicht verwirklicht. Dennoch verfügt die Einrichtung sowohl über Bewegungsräume als auch -materialien.

#### 8.6.4 Die Konservativen



Es handelt sich um Kindertageseinrichtungen unter verschiedenen Trägerchaften, die allen Kindern zugänglich sind. Die Kinder, die diese Einrichtung besuchen, kommen aus unterschiedlichen familiären Verhältnissen, die sich in sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Merkmalen unterscheiden. Zeichnet sich die Eltern- und Kindergruppe durch Heterogenität aus, so ist das pädagogische Personal als homogen zu beschreiben. Die vorrangig weiblichen Erzieherinnen verfügen meist über eine circa dreijährige Berufsausbildung. Sie werden weder durch Sprach- und Bewegungstherapeutinnen und -therapeuten noch durch externe Ehrenamtliche unterstützt.

Bewegung wird als ein Thema der pädagogischen Arbeit verstanden. Bewegungserziehung vollzieht sich in Form von offenen Angeboten und im Freispiel. Geplante und inszenierte Bewegungsangebote sind im Kita-Alltag nicht

berücksichtigt. Im pädagogischen Personal finden sich maßgeblich die Bewegungstypen IV wieder.

Die typische Pädagogin oder der typische Pädagoge kann als *die/der Genügsame* beschrieben werden. Die Erzieherin misst körperlicher Aktivität einen geringen Stellenwert bei und verkörpert ein geringes Bewegungsinteresse und eine geringe Bewegungsaffinität. Innerhalb des pädagogischen Personals ist keine „Expertin“ für den Bildungsbereich Bewegung verantwortlich. Offene Bewegungsformen und Freispiel sind insbesondere für die älteren Kinder möglich.

„Also die große Matte, wenn die Kinder sich die holen und dann zeigen, dass sie schon einen Salto machen können, finde ich bewegungstechnisch wirklich toll. Das entsteht so, weil sie einfach die Chance haben, sich immer wieder auszuprobieren und sich zu trauen“ (Interv. 1 deu, 69).

Die Turnhalle und das Außengelände laden zu selbstorganisierten Bewegungsprozessen der älteren Kinder ein. Wenn es das Wetter zulässt, finden Bewegungsaktivitäten der Kinder draußen statt. Bewegungsmaterialien sind insbesondere für ältere Kinder vorhanden. Es entsteht der Eindruck, dass jüngere Kinder hinsichtlich der Material- und Bewegungserfahrungen benachteiligt sind. Die Gruppenräume sowie der Flur- und Eingangsbereich sind traditionell gestaltet und laden nicht zur Bewegung ein. Vom pädagogischen Personal ausgehende Bewegungsangebote werden selten und allenfalls spontan für eine variable Kindergruppe verwirklicht.

„(...) mal geht die ganze Gruppe auf irgendeinen Spielplatz“ (Interv. 1 deu, 56).

## Quantitative Einteilung

Im Rahmen der Untersuchung wurden acht verschiedene Einrichtungen der FBBE besucht. Die fallkontrastierende Darstellung lässt eine Zuordnung der Einrichtungen zu den vier verschiedenen Typen zu.

Tab. 23: Übersicht über die Typen der Kindertageseinrichtungen (N = 8)  
(eigene Darstellung)

N = 8	Die Qualifizierten	Die Natürlichen	Die Vielfältigen	Die Konservativen
Anzahl	2	2	2	2

Die Gesamtübersicht offenbart eine gleiche Verteilung von je zwei Kitas zu den vier verschiedenen Typen. Die länderspezifische Betrachtung offenbart eine ungleiche Verteilung.

*Tab. 24: Übersicht über die Typen der Kindertageseinrichtungen in Essen exemplarisch für Deutschland (N = 4) (eigene Darstellung)*

N = 4	Die Qualifizierten	Die Natürlichen	Die Vielfältigen	Die Konservativen
Anzahl	1	0	1	2

Die Tageseinrichtungen in Essen, die exemplarisch für Deutschland stehen, lassen sich den bewegten Einrichtungstypen zuordnen. Während die Gruppe der „Natürlichen“ nicht vertreten ist, macht der Typ der „Konservativen“ den Großteil der Einrichtungen aus. Bei einer größeren Stichprobe lässt sich vermuten, dass ebenfalls ein Anteil von bis zu 50 Prozent erreicht wird. Der Typ der „Qualifizierten“ stellt eine Besonderheit dar, da es sich um eine Kita in privater Trägerschaft mit spezifischem Bewegungsprofil handelt.

*Tab. 25: Übersicht über die Typen der Kindertageseinrichtungen in Oslo exemplarisch für Norwegen (N = 4)(eigene Darstellung)*

N = 4	Die Qualifizierten	Die Natürlichen	Die Vielfältigen	Die Konservativen
Anzahl	1	2	1	0

Die Zuordnung der Kitas in Oslo zu den bewegten Einrichtungstypen steht exemplarisch für Norwegen. Während die Gruppe der „Konservativen“ nicht vertreten ist, macht die Gruppe der „Natürlichen“ einen Großteil der Einrichtungen aus. Viele Angebote der FBBE verfügen über ein Konzept, das Aktivitäten im Freien, in der Natur, im Wald begünstigt. Wie auch in Deutschland ist die Einrichtung der „Qualifizierten“ in privater Trägerschaft und stellt eine Besonderheit dar.

### **8.6.5 Zusammenfassung**

Aufgrund spezifischer Charakteristika im Verständnis, der Zusammensetzung des pädagogischen Personals und der Umsetzung von Bewegungserziehung in Kitas konnten verschiedene bewegte Einrichtungstypen voneinander abgegrenzt werden. Bestimmte Merkmalskombinationen hinsichtlich der Bewegungserziehung führen zur Kontrastierung von vier verschiedenen Kita-Typen mit unterschiedlichem hauptamtlich tätigem pädagogischem Personal.

## Bewegte Einrichtungstypen

### a) Die Qualifizierten:

Das Bewegungsprofil ist das Leitbild der pädagogischen Arbeit. Das Personal besteht aus kompetenten Bewegungspädagogen.

### b) Die Natürlichen:

Aktivitäten in der Natur sind das Leitbild der pädagogischen Arbeit. Das authentische Personal zeichnet sich durch einen aktiven Lebensstil, bevorzugt im Freien, aus.

### c) Die Vielfältigen:

Bewegungserziehung ist ein Teil der pädagogischen Arbeit. Das interessierte Personal verwirklicht Formen einer indirekten und direkten Bewegungserziehung.

### d) Die Konservativen:

Bewegungserziehung spielt eine untergeordnete Rolle in der pädagogischen Arbeit. Die traditionellen Pädagoginnen regen nicht zu Bewegungsvollzügen an, Bewegung findet vorrangig in Form von kindlichem Freispiel statt.

Die Verteilung der bewegten Einrichtungstypen im Ländervergleich zeigt, dass in Deutschland der Einrichtungstyp IV mit traditionellen Pädagoginnen und in Norwegen der Einrichtungstyp II mit authentischem, bewegungsinteressiertem pädagogischem Personal überwiegt. Die bewegten Einrichtungstypen können zukünftig in quantitativen Untersuchungsdesigns näher untersucht und erfasst werden.

## 8.7 Zwischenfazit

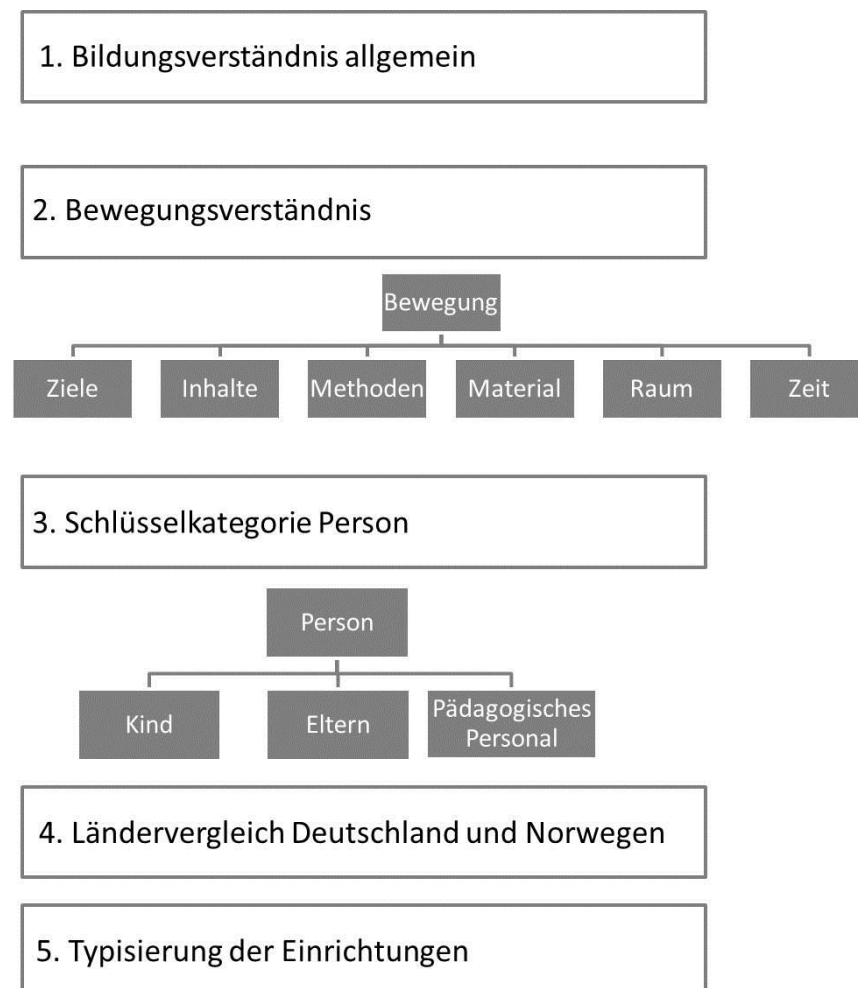


Abb. 28: Übersicht über die Ergebnisdarstellung (eigene Darstellung)

Abbildung 28 gibt einen vereinfachten Überblick über den Auswertungsprozess.

Die Ergebnisdarstellung findet auf Grundlage des Datenmaterials statt. Anhand der übergeordneten Bildungs- und Rahmenpläne und der Einblicke in die Einrichtungen der FBBE werden zentrale Merkmale von Bewegungserziehung beschrieben und zugeordnet. Neben deskriptiven Analysen und Typisierungen werden wertende und vergleichende Anmerkungen und Schlussfolgerungen vorgenommen.

Zu Beginn der Ergebnisdarstellung werden das Bildungs- und Bewegungsverständnis auf Grundlage der Bildungs- und Rahmenpläne, Interviews und Beobachtungen ausführlich erläutert. Die verschiedenen Dokumentengruppen einen sich in dem Verständnis, dass selbstständig erlebte Aktivitäten und Tätigkeiten – im sozialen Bezug – maßgeblich den frühkindlichen Ent-



wicklungs- und Bildungsprozess beeinflussen. Bewegung wird im Sinne der Bildungs- und Rahmenpläne Deutschlands und Norwegens als Medium der Gesundheits-, Entwicklungs- und Bildungsförderung verstanden. Die Analyse der Interviews und Beobachtungen zeigt, dass Bewegung vorrangig als Vermittler einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung resp. der körperlich-motorischen Entwicklung verstanden wird. Bewegung als Verbindung, Teil und Unterstützung von Lern- und Bildungsprozessen wird eher nachlässig thematisiert.

Die Dimensionen von Bewegung (siehe Kap. 8.3) veranschaulichen die didaktische Umsetzung von Bewegungserziehung in Einrichtungen der FBBE. Unterschiede zwischen den Forderungen der Rahmen- und Bildungspläne und den Erkenntnissen aus den Gesprächen und Beobachtungen sind mitunter festzustellen. Die zeitliche Dimension der Bewegungserziehung veranschaulicht exemplarisch gewisse Kontraste. Laut den Bildungsgrundsätzen (2011) NRWs sollen Kinder

„täglich ihrem Alter und ihrer Entwicklung gemäß vielfältige Bewegungserfahrungen machen (...) Ein besonderes Augenmerk ist darauf zu legen, an welchen Stellen die Bewegungsmöglichkeiten von Kindern im Alltag eingeschränkt werden“ (NRW, 2011, 2450-3774).

Die Zeit, die Kinder täglich erhalten, um Bewegungserfahrungen zu machen, ist zwischen den Einrichtungen sehr variabel. Insbesondere jüngere Kinder unter drei Jahren erfahren Einschränkungen in ihren Bewegungsmöglichkeiten in einigen deutschen Kitas.

In Kapitel 8.4 wurde die Schlüsselkategorie der Person analysiert. Die sogenannte personale Dimension von Bewegungserziehung beeinflusst maßgeblich den frühkindlichen Bewegungsvollzug. Allen Kindern werden ein notwendiges Bedürfnis, ein innerer Antrieb und eine gewisse Freude an Bewegung zugesprochen. Das Kind selbst beeinflusst aktiv seinen Entwicklungsprozess und bildet aufgrund gemachter Erfahrungen – durch die Familie beeinflusst – einen aktiveren oder passiveren Lebensstil aus. Darüber hinaus wirkt die Einrichtung der FBBE, insbesondere durch das pädagogische Personal, auf den bewegten frühkindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess. Es wurden verschiedene Bewegungstypen (I-IV) charakterisiert und den Einrichtungen in Essen und Oslo zugeordnet. Die Kontrastierung der Bewegungstypen beruht auf persönlichen und professionsbezogenen Merkmalen der Pädagogin oder des Pädagogen. Zum einen nehmen die eigene Bewegungsbiografie, das Bewegungsinteresse und die Bewegungsfreude Einfluss auf das individuelle Bewegungsprofil. Zum anderen unterscheidet sich das Bewegungsprofil der Pädagogin und des Pädagogen aufgrund des professionsbezogenen Bewegungsverständnisses und der beruflichen Aus-, Weiter- und Fortbildungen im Bildungsbereich Bewegung voneinander. Anhand dieser Merkmale sind vier verschiedene Bewegungstypen zu klassifizieren, die auf Bewegungserziehung in der Kita wirken.

Bewegungstyp I: Bewegungspädagoge oder Bewegungspädagogin mit Verantwortung für Bewegungserziehung in der gesamten Kita

Bewegungstyp II: Pädagoge oder Pädagogin mit Bewegungsinteresse und Umsetzung von Bewegungserziehung für verschiedene Kindergruppen

Bewegungstyp III: Übungsleiterin oder Übungsleiter mit punktueller Bewegungsanleitung für eine bestimmte Kindergruppe

Bewegungstyp IV: Pädagoge oder Pädagogin mit geringem Bewegungsinteresse und allenfalls spontaner Inszenierung von Bewegungsanregungen

Kapitel 8.5 fasst ländertypische Merkmale zusammen und generiert Thesen. Es lässt sich zusammenfassen, dass deutsche Kitas durch Bewegungsmaterialien und Bewegungsräume im Innenbereich auffallen. Bewegungserziehung vollzieht sich vorrangig in Form des frühkindlichen, zeitlich begrenzten Freispiels. Kreative Bewegungsangebote, die alle Kinder ansprechen und vom pädagogischen Personal veranlasst sind, werden selten verwirklicht. Norwegische Kitas zeichnen sich durch ein anregendes Außengelände und die bewegte Nutzung der Umgebung der Kita, insbesondere der Natur, bei allen Wetterlagen aus. Alle Kinder werden durch indirekte und direkte Bewegungserziehung durch das pädagogische Personal zu vielfältigen Bewegungserfahrungen, z. B. durch Ausflüge, psychomotorische Bewegungsspiele und Bewegungsprojekte angeregt.

Die Ergebnisdarstellung schließt mit der Bestimmung von *bewegten* Einrichtungstypen (siehe Kap. 8.6) ab. Aufgrund von Merkmalskombinationen des Datenmaterials lassen sich verschiedene Einrichtungstypen klassifizieren. Bewegungserziehung wird in den Einrichtungstypen verschieden interpretiert und durch unterschiedliches pädagogisches Personal verwirklicht.

Bewegte Einrichtungstypen:

- I) Die qualifizierten Kitas mit kompetentem Bewegungspersonal
- II) Die natürlichen Kitas mit authentischem Bewegungspersonal
- III) Die vielfältigen Kitas mit bewegungsinteressiertem Personal
- IV) Die konservativen Kitas mit traditionellem Personal

Der ländertypische Vergleich zeigt, dass in Deutschland konservative bewegte Einrichtungstypen dominieren, während in Norwegen vorrangig natürliche bewegte Einrichtungstypen existieren.

## 9 Empirische und theoretische Bezüge

Die Auswertung der gewonnenen Daten ergibt, dass Bewegungserziehung ein Themenbereich der pädagogischen Arbeit in Kitas ist, jedoch in unterschiedlicher Art und Weise, in unterschiedlichem Maße verstanden und verwirklicht wird. In Kitas sind Pädagoginnen und Pädagogen mit verschiedenen Bewegungsprofilen tätig. Das Bewegungsprofil setzt sich aus dem persönlichen und beruflichen Bewegungshintergrund zusammen und variiert hinsichtlich des Bewegungsinteresses und -verständnisses sowie der Kompetenz, Bewegungserziehung mit allen Kindern zu gestalten. Aufgrund charakteristischer Merkmale des Verständnisses und der Umsetzung von Bewegungserziehung in Kitas lassen sich verschiedene bewegte Einrichtungstypen kontrastieren.

Die Analyse deutscher und norwegischer Einrichtungen offenbart zentrale Unterschiede der Bewegungserziehung in Kitas. Es wird deutlich, dass in deutschen Kitas Bewegungserziehung vorrangig durch offene Bewegungsformen und im Freispiel verwirklicht wird. Bewegungsvollzüge sind insbesondere im Innenbereich der Kita möglich. Geplante Bewegungsangebote werden selten verwirklicht. Kinder unter drei Jahren erfahren in ihren Bewegungsmöglichkeiten Einschränkungen, da ihnen Räume, Materialien und Angebote nicht zugänglich sind. In Kitas in Deutschland dominiert der Bewegungstyp IV, der ein geringes persönliches und berufliches Interesse an Bewegung aufweist. Hinsichtlich der bewegten Einrichtungstypen überwiegen Kitas, die als die Konservativen tituliert sind. Sogenannte traditionelle Pädagoginnen und Pädagogen messen Bewegungserziehung einen geringen Stellenwert bei.

In norwegischen Kitas haben die Kinder ebenfalls Gelegenheit zum Freispiel und zu offenen Bewegungsformen, vorrangig im Außenbereich der Einrichtung. Zusätzlich werden alle Kinder in unterschiedlichen Bewegungsangeboten angeregt und angesprochen. Dazu zählen z. B. Ausflüge in die Natur. Die Natur wird als vielseitiger Bewegungs- und Lernraum verstanden und erfahren. Viele Pädagoginnen und Pädagogen verfügen über ein ausgeprägtes Bewegungsprofil, das sich aus persönlicher und beruflicher Bewegungsfreude zusammensetzt. Der Bewegungstyp II ist in norwegischen Kitas am häufigsten vertreten. Der Bewegungstyp verwirklicht für unterschiedliche Kindergruppen Formen der indirekten und direkten Bewegungserziehung. Der dominierende bewegte Einrichtungstyp wird als natürlich interpretiert. Authentische Pädagoginnen und Pädagogen verfügen über eine ausgeprägte Bewegungsaffinität, insbesondere im Freien, und fungieren als Bewegungsvorbilder für alle Kinder.

Resümierend ist darzustellen, dass Bewegungserziehung in Deutschland eher zufällig und beliebig, in Norwegen dagegen intentionaler und achtsamer verwirklicht wird. Das Verständnis von Bewegungserziehung wird folgend im

Rahmen theoretischer und empirischer Erkenntnisse zusammenfassend dargestellt.

## **9.1 Bewegungserziehung in Deutschland**

Das Verständnis und die Umsetzung von Bewegungserziehung in Deutschland werden folgend auf der Ebene des Individuums, der Einrichtung und der Gesellschaft erläutert und zusammengefasst. Das Ziel besteht darin, Verschiedenheiten darzustellen, Potenziale und Herausforderungen aufzudecken sowie Denkanstöße durch offene Fragestellungen anzuregen.

### **9.1.1 Mikroebene Individuum**

Der Blick auf das Bewegungsverständnis des pädagogischen Personals zeigt, dass ein komplexes Bewegungsverständnis ein funktionales übersteigt. Die Bedeutung von Bewegung für die kindliche Entwicklung und Bildung wird geschätzt, jedoch überwiegt die Auffassung, dass bewegte Entwicklungsprozesse per se ablaufen und keiner gezielten Anregung bedürfen. Bewegung tut den Kindern gut und wird als Teil der Gesundheitsförderung erfasst. Inhaltlich und methodisch favorisieren die Pädagoginnen und Pädagogen offene Bewegungsformen und Spiele innerhalb der Kindertageseinrichtung, die Kinder selbstständig aufsuchen.

„Dass auch Hürden genommen werden können, die Rutsche hoch und die Hühnerleiter und die Bobbycars, da haben wir auch die gute Möglichkeit, dass wir halt die Einfahrt haben, wo man schön fahren kann, das ist natürlich ganz schön, wir haben Treppen im Haus. Aber darüber hinaus mit Ausflügen und solchen Sachen und da noch irgendwelche Bewegungssachen zu erleben, das ist schwierig“ (Interv. 8 deu, 107).

Vielfältige Bewegungsangebote in Form von -ten, -theatern, -projekten und Ausflügen werden von den Pädagoginnen und Pädagogen selten verwirklicht. Auch wenn die Umgebung der Kindertageseinrichtung zur Bewegung einlädt, nutzt das pädagogische Personal diese selten. Die Einrichtungen verfügen über vielfältige (Bewegungs-)Materialien. Dennoch wird der Wunsch nach mehr Materialien und einer besseren räumlichen Ausstattung formuliert:

„ja vielleicht noch ein bisschen mehr Ausstattung für die Halle oder so“ (Interv. 6 deu, 168).

Das pädagogische Personal äußert, dass Bewegungsangebote mitunter spontan verwirklicht werden. Dies lässt sich jedoch nicht beobachten. Zudem stellt sich die Frage, ob dabei das einzelne Kind ausreichend Aufmerksamkeit erfährt. Werden alters- und individuumsspezifische Differenzierungsmaßnahmen verwirklicht? Diese Frage ist insbesondere in der Arbeit mit den Kindern unter drei Jahren zu stellen. Die Gruppe der Jüngsten kann sich in

ihren Bewegungsaktivitäten nur im begrenzten Maß selbstständig organisieren. Sowohl bestimmte (Bewegungs-)Räume als auch -Materialien sind den Kindern unter drei Jahren nicht zugänglich.

### **9.1.2 Mesoebene Kindertageseinrichtung**

Der Blick auf die Kindertageseinrichtung als Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsinstitution offenbart Unterschiede, die sich teilweise in der Trägerschaft begründen. Es gibt Unterschiede in den Kosten, die Eltern für einen Kita-Platz zahlen, es gibt Unterschiede in der pädagogischen Ausrichtung, in der Arbeit als Teil eines Familienzentrums, in Kooperationen oder im Hinblick auf mögliche Zertifizierungen (z. B. anerkannter Bewegungskindergarten des Landessportbundes Nordrhein-Westfalens). Die Kindertageseinrichtung verfügt hinsichtlich ihrer pädagogischen Orientierung an den Bildungsvereinbarungen und Bildungsgrundsätzen über eine gewisse Autonomie. Im eigenen pädagogischen Programm kann die Kita Angaben über das Bild des Kindes, das Bildungsverständnis und die konkrete pädagogische Arbeit tätigen. In der Zusammensetzung des pädagogischen Personals sind ebenfalls Verschiedenheiten zu erkennen. Zeichnet sich das pädagogische Personal eher durch Homogenität aus oder sind multiprofessionelle Teams vorhanden? Sind Pädagoginnen und Pädagogen in bestimmten Bildungsbereichen Spezialisten und wie ist das Arbeitsverhältnis hierarchisiert? Zudem ist die Frage nach dem Personalschlüssel in der Kindertageseinrichtung zu stellen. Wie viele Kinder welchen Alters werden von einem Pädagogen oder einer Pädagogin mit welchem beruflichen Hintergrund „betreut“? Über wie viele Stunden besuchen die Kinder die Tageseinrichtung? Gesetzliche Vorgaben weichen häufig von tatsächlichen Gegebenheiten ab. Die Autoren des Ländermonitorings der Bertelsmann-Stiftung weisen darauf hin, dass statistische Betreuungsverhältnisse in der Praxis ungünstiger ausfallen aufgrund von Zusatzaufgaben, Fortbildungen, Urlaub und Krankheit (vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2014a).

Weiter unterscheiden sich Kindertageseinrichtungen bezüglich ihrer Lage und in der Nutzung der Umgebung. Wo liegt die Kindertageseinrichtung und wie ist die Umgebung charakterisiert? Zudem sind Gestaltungsunterschiede im Hinblick auf die Räume und Materialien der Kindertageseinrichtung im engeren Rahmen zu erkennen. Über welche Räumlichkeiten und Materialien verfügt die Kita? Beim Ausbau der U3-Plätze sind Unterschiede dahingehend zu erkennen, dass traditionelle Gruppen über U3-Plätze verfügen oder sogenannte Nestgruppen für Kinder unter drei Jahren vorhanden sind. Im Außengelände sind mitunter separate U3-Bereiche abgetrennt. Damit einher geht die Frage, ob altersadäquate Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten in den Kindertageseinrichtungen vorhanden sind. Kritisch in Bezug auf den Bildungsbereich Bewegung ist zu hinterfragen:

- Werden die jüngsten Kinder ausreichend in ihren Bewegungsbedürfnissen berücksichtigt und erfahren sie Anregungen durch das pädagogische Personal?
- Wird ein möglicher Personalmangel und zeitlich enger Rahmen zu Lasten von Bewegungszeiten kompensiert?

### 9.1.3 Makroebene Gesellschaft

Die Kindertageseinrichtung als Bildungsstätte erfährt gegenwärtig eine hohe öffentliche und fachliche Aufmerksamkeit und befindet sich in einer Umbruchsituation. Einerseits ist der Ausbau der Betreuungsplätze als zentrales Thema zu verstehen. Damit einhergehend offenbart sich ein Fachkräftemangel. Andererseits ist eine Qualitätsoffensive dahingehend zu erfassen, dass die Akademisierung der Ausbildung des pädagogischen Personals teilweise umgesetzt, Bildungs- und Erziehungspläne verfasst und Fragen nach der Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen gestellt werden (u. a. NUBBEK). Mit den aktuellen Veränderungen im frühkindlichen Bereich sind Ungewissheiten und Unsicherheiten verbunden. Seit Mitte der 1990er Jahre hat jedes Kind über drei Jahren Anspruch auf einen Kindergartenplatz, seit August 2013 gilt der Rechtsanspruch auch für Kinder im Alter von einem bis drei Jahren. Mit Veränderungen in der Teilhabequote gehen Umgestaltungen bezüglich des Personalschlüssels einher. Ein quantitativer U3-Plätzeausbau beinhaltet ferner z. B. die Frage nach einer *Altersdifferenzierung* in der pädagogischen Arbeit. Von der Vergangenheit bis heute sind Kindertageseinrichtungen hauptsächlich auf Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren ausgerichtet.

- Worin besteht das Leitziel der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen, insbesondere bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren?

Damit zusammenhängend ist die Frage nach dem *Bildungsauftrag* von Kindertageseinrichtungen zu stellen. Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen formulieren den Bildungsauftrag seit den 2000er Jahren. Innovative Ansätze und Veränderungsprozesse gilt es über viele Jahre in der praktischen pädagogischen Arbeit zu etablieren. Die durchgeführten Befragungen lassen die Annahme zu, dass eine Ausrichtung an den Bildungsvereinbarungen und -grundsätzen kaum verwirklicht wird. Ein Verweis auf die Rahmenpläne findet durch die Pädagoginnen und Pädagogen nicht statt.

- Inwiefern orientiert sich die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen an den Bildungs- und Erziehungsplänen und wird in der praktischen Arbeit durch das pädagogische Personal umgesetzt?

Bedenken werden zudem im Hinblick auf die *Qualität* der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen geäußert. Forschungsinstitute wie z. B. Pä-

dQUIS (Pädagogische Qualitäts-Informationssysteme) um Tietze beschäftigen sich mit der Verbesserung pädagogischer Qualität und deren Sicherung in Kindertageseinrichtungen. Systematische Fragen an die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Kita werden erst seit circa 15 Jahren gestellt.

- Worin besteht die Qualität der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen und wie lässt sie sich messen?

Dementsprechend geht es auch um die Qualitätsfrage einzelner Bildungsbereiche, hier die *Qualität des Bildungsbereichs Bewegung* in ihrer Definition.

Die dargestellten Veränderungen und Trends beinhalten *vielfältige Anforderungen an das pädagogische Personal*. Diesbezüglich stellen sich Fragen nach der Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertageseinrichtungen.

- Wodurch zeichnet sich das pädagogische Personal hinsichtlich des beruflichen Hintergrundes aus und wie setzt es sich zusammen?

Auf der einen Seite lassen die Beobachtungen die Schlussfolgerung zu, dass die Pädagogen und Pädagoginnen in Kindertageseinrichtungen als relativ homogene Gruppe zu verstehen sind. Die primär weiblichen Erzieherinnen verfügen weitestgehend über eine circa dreijährige Berufsausbildung und arbeiten in flachen hierarchischen Arbeitsverhältnissen. In integrativen Einrichtungen wird die Gruppe der Erzieherinnen mitunter durch eine Motopädin oder einen Ergotherapeuten ergänzt. Inwiefern akademisch ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertageseinrichtungen arbeiten werden, bleibt fraglich. Auf gesellschaftlicher Ebene werden professionelle Anforderungen an die Pädagoginnen und Pädagogen gestellt. In den Bildungsgrundsätzen NRW (2011) heißt es:

„Die Begleitung und Förderung kindlicher Bildungsprozesse stellt hohe professionelle Anforderungen an die Fach- und Lehrkräfte. Sie haben eine verantwortungsvolle, aktive und vorbildhafte Rolle. Ihr Einfluss auf das Ergebnis und die Qualität des Bildungs- und Erziehungsprozesses ist weitreichend. (...).

- Professionelle Haltung gegenüber dem Kind bedeutet, Interesse am Kind und seinem Entwicklungsprozess, Anerkennung der subjektiven Welt des Kindes, Akzeptanz der kindlichen Selbstständigkeit und Achten der Individualität des Kindes. (...).
- Professionelles Wissen beinhaltet Kenntnisse über Kindheit, alters- und geschlechtsspezifisch geprägte Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die Bedeutung sozialer Kontexte sowie von Bindungen und die Voraussetzungen für die Entwicklung von Resilienz sowie didaktische und methodische Kompetenzen. (...).
- Professionelles Handeln ist gekennzeichnet durch gemeinsame und wechselseitige Interaktion der Fach- und Lehrkräfte mit dem Kind und den Eltern. Sie sind dabei nicht nur Arrangeure der räumlichen Umgebung und interessierte und zuverlässige Beziehungs- und Interaktionspartner des Kindes, sondern auch Beobachter, die durch situative Anpassungsfähigkeit individuelle Anstöße zur Unterstützung und Förderung und Entfaltung der Selbstbildungspotentiale des Kindes geben können. Sie geben dem Kind Sicherheit und emotionale Geborgenheit, sie schenken Vertrauen und ermutigen es; sie bieten ihm

Orientierung und Halt und geben einen Rahmen sowie Regeln und Strukturen vor. Sie schaffen eine anregende Umgebung und eine Gemeinschaft mit den anderen Kindern; sie lassen ihm Freiraum, etwas Neues zu entdecken und erkennen die Eigentätigkeit des Kindes an; sie greifen Themen des Kindes auf und entwickeln sie gemeinsam mit dem Kind weiter; sie nehmen die Fragen und Vorschläge von Kindern ernst und suchen gemeinsam mit dem Kind nach Lösungswegen; sie setzen weitere Impulse in den unterschiedlichen Bereichen, um das Kind in der Weiterentwicklung seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterstützen“ (NRW, 2011, 2152-3134).

Die gesellschaftlichen Veränderungen im Hinblick auf den Ausbau der U3-Plätze, den Qualitätsdiskurs und Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen offenbaren differenzierte Anforderungen an das pädagogische Personal. Neben Kenntnissen über die Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen, über die individuelle Förderung des einzelnen Kindes, und die Zusammenarbeit mit den Eltern geht es z. B. um die Schaffung eines anregenden Umfeldes, die Förderung der Eigentätigkeit des Kindes und die Impulsgebung in der Bewegungserziehung in einer vertrauensvollen Atmosphäre. Inwiefern das pädagogische Personal der Kindertageseinrichtungen – im zahlenmäßigen Verhältnis zur Kindergruppe, in seiner Zusammensetzung und Ausbildung – diesen Ansprüchen gerecht wird, ist offen.

## **9.2 Bewegungserziehung in Norwegen**

Das Verständnis und die Umsetzung von Bewegungserziehung in Norwegen werden in knappen Erläuterungen auf der Ebene des Individuums, der Einrichtung und der Gesellschaft zusammengefasst. Norwegische Einrichtungen verfügen nicht nur über höhere Teilhabequoten, einen besseren Personalschlüssel und besser ausgebildetes pädagogisches Personal als deutsche Einrichtungen. Norwegen übersteigt Deutschland auch hinsichtlich der Ausgaben sowie des Qualitätsmonitorings und -diskurses im Sektor der FBBE. Trotz unterschiedlicher Rahmenbedingungen erscheint der Blick auf Norwegen lohnend zu sein, um Diversitäten zu verdeutlichen sowie Strategien und Optionen herauszustellen, die im Kontext der deutschen Strukturen tragfähig sein können (Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 22).

Das pädagogische Personal der Kita ergänzt offene Bewegungsformen und kindliches Freispiel um gezielte Bewegungsanregungen und -angebote. Das Bewegungs- und Bildungsverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen offenbart sich in der Einheit von Spielen und Lernen. Bewegungsangebote werden anregend und spielerisch gestaltet und mit anderen Bildungsbereichen – wie z. B. Sprache, Musik und Kunst – verbunden. Bewegung wird zudem als Teil der Gesundheitsförderung verstanden, was sich insbesondere in der Kombination aus ausgewogener Ernährung und aktivem Draußensein darstellt. An der frischen Luft werden täglich Bewegungsprozesse vollzogen. Auf mehrstündigen Ausflügen in die Umgebung haben Kinder die Gelegen-



heit, sich ihrem Tempo entsprechend zu bewegen und zur Ruhe zu kommen. Das einzelne Kind wird in den Blick genommen. Die Pädagoginnen und Pädagogen versuchen, die Atmosphäre in und außerhalb der Einrichtung so zu gestalten, dass Kinder sich in einer intensiven, respekt- und liebevollen Bindung zu den Bezugspersonen bestmöglich entwickeln und bilden können. Kinder unter drei Jahren werden in ihrem Entwicklungs- und Bildungsprozess umfassend unterstützt und betreut. Aufgrund der hohen Teilhabequoten und des Verständnisses für Kinder unter drei Jahren in der Vergangenheit und Gegenwart verfügen norwegische Kitas über einen gewissen Erfahrungsschatz im Umgang mit den Jüngsten. Die Gewohnheiten im U3-Bereich offenbaren sich u. a. im Personalschlüssel, in der pädagogischen (Gruppen-)Gestaltung und in räumlichen und materiellen Zugängen. Unabhängig von den kindlichen Altersgruppen besteht die Intention darin, eine Balance zwischen Aktivitäten, die vom Kind ausgehen, und solchen, die durch die Pädagoginnen und Pädagogen angeregt sind, herzustellen.

Die Einrichtungen der FBBE Norwegens unterscheiden sich hinsichtlich des Trägers und der Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit. Alle Kitas einen sich darin, dass sie eine Personalmanagerin oder einen -manager haben, der oder die kaum bis nie an der unmittelbaren pädagogischen Arbeit partizipiert. Er oder sie ist hauptamtlich für die Organisation der Kita-Arbeit zuständig und für die Beschäftigung des pädagogischen Personals mit unterschiedlichen Aufgabenbereichen. Es wird deutlich, dass Hierarchien in der Personalstruktur vorhanden sind. Entsprechend der hochschulischen oder fachschulischen Ausbildung gibt es Pädagoginnen und Pädagogen mit leitenden oder untergeordneten Verantwortlichkeiten in der Kita. Das pädagogische Personal wird nicht durch Externe ergänzt. Es fällt jedoch auf, dass sich das pädagogische Personal in Kennzeichen wie z. B. Alter, Geschlecht, Ethnie, Interesse unterscheidet und teilweise um Quereinsteiger mit vielfältigen beruflichen Hintergründen bereichert wird.

Die pädagogische Arbeit in den Kitas orientiert sich am norwegischen Rahmenplan. Gemeinsame Aktivitäten werden geplant, umgesetzt und im Internet oder Intranet veröffentlicht. Informationen über die pädagogische Arbeit und Leitideen werden somit den Eltern und weiteren Interessierten zur Verfügung gestellt.

### **9.3 Zwischenfazit: norwegische Gelingensbedingungen**

Der Blick auf die Strukturen Norwegens im Bereich FBBE offenbart, dass Norwegen Deutschland u. a. hinsichtlich der Ausbildung des pädagogischen Personals, der Finanzierung, Teilhabequote insbesondere im U3-Bereich, Betreuungszeiten und des Personalschlüssels übersteigt. Die pädagogische Arbeit, die sich nach dem Rahmenplan Norwegens richtet, wird von den Pädagogen, insbesondere von den pädagogischen Leitern, geplant und (im In-

ternet) veröffentlicht. Innerhalb des pädagogischen Personals sind hierarchische Strukturen erkennbar, die die pädagogische Arbeit strukturieren und organisieren.

Unabhängig von den Rahmenbedingungen und übergeordneten Anordnungen im Bereich der FBBE Norwegens ist es hilfreich, norwegische Strukturen und Strategien zu entschlüsseln, die im Kontext deutscher FBBE tragfähig sein können.

Die Gespräche und Beobachtungen in norwegischen Einrichtungen verdeutlichen, dass

- *die pädagogische Arbeit nach dem norwegischen Rahmenplan ausgerichtet ist.*

„Yes it is, because the whole organization or kindergarten is based on the special document, that we call: ‚Rahmenplan‘ which is a legal writing document, that we follow. And in that document there are seven topics that we work at. And – how can I translate them – .. it is called body movement and health directly. So we focus on how we eat, what we eat, being physical active, talk about the body and how it works. So that is a big focus, actually it is“ (Interv. 15 nor, 74).

Die Struktur der pädagogischen Arbeit in Kitas richtet sich nach dem Rahmenplan. Verschiedene Bildungsbereiche sind darin formuliert, die in der pädagogischen Arbeit in Kitas verwirklicht werden. Dazu zählt auch der Inhaltsbereich Körper, Bewegung und Gesundheit.

Im norwegischen Rahmenplan ist die Forderung formuliert,

- *die richtige Balance zwischen Aktivitäten, die vom Kind ausgehen, und Aktivitäten, die vom pädagogischen Personal ausgehen, zu finden.*

„Finding the appropriate right balance between activities initiated by the children and by the adults is a challenge“ (NOR 2006, 808-927).

Die Interviews und Beobachtungen lassen die Vermutung zu, dass diese Balance in der pädagogischen Arbeit gefunden wird.

„Yeah, I have some kind of different responsibilities. In this kindergarten we are two (sportpädagogist) and we have the responsibility to make the plans what we are going to do in the gymnastic-hall and having meetings where, we are not pedagogists like our leaders, but we have meet-time once a week, where we plan all kind of different activities and trying to like, we are using the intranet and watch what the other kindergartens in the same concept are doing in the same moments and trying to get like this, the red line going? Except from that is I am going, I am with them when it is possible to do it. So when the other units in their time in the gymnastic hall to see how they, how the plans work (lacht) especially for the smaller kids. It is hard like make activities with a lot of movement who is not too complex for them to understand. So we are trying to like skill it down very much just make a movement fun really. That is basically my work“ (Interv. 10 nor, 49).

Bewegungsanregungen werden demnach geplant, verwirklicht und ausgewertet. Zudem sprechen sich die Bewegungspädagoginnen und -pädagogen

mitunter mit Kolleginnen und Kollegen anderer Einrichtungen ab und tauschen Erfahrungen aus.

Die norwegischen Einrichtungen verfügen im Innenbereich häufig über geringere räumliche und materielle Ausstattungen als deutsche Kitas. Den norwegischen Pädagoginnen und Pädagogen gelingt es jedoch,

- *die Umgebung für die pädagogische Arbeit zu nutzen.*

Die Umgebung und das Umfeld sind Teil der pädagogischen Arbeit. So werden z. B. Bewegungslandschaften außerhalb der Kita in der Natur aufgesucht.

„Kindergartens shall have sufficient space and equipment to allow play and varied activities that promote a love of exercise, and provide a wide range of motor and sensory experiences, as well as the opportunity to learn and master skills. Alternating between play, learning, concentration and expression is necessary for physical and psychological well-being. The design of the physical outdoor and indoor environment provides an important framework for children's well-being, experiences and learning. Staff in kindergartens must look at the physical frameworks for children's learning environments as an entity. The countryside and local neighbourhood also provide opportunities for experiences and challenges.“ (NOR, 2006, 1046-1773).

„and we also try to have a walk on some football fields. These are good places for having slopes with different activities like throwing balls and jump over things and go under things“ (Interv. 11 nor, 35).

Bewegungserziehung wird insbesondere auf dem Außengelände oder außerhalb der Einrichtung verwirklicht. Die unmittelbare Umgebung wird – auch ohne Spielmaterialien – fast täglich für körperliche Aktivitäten genutzt.

Die norwegischen Einrichtungen verfügen mitunter

- *über ein bunt gemischtes Personal,*

das den Kindern verschiedene Anregungen gibt und zum Ziel hat, alle Kinder anzusprechen und ihnen bestmögliche Entwicklungschancen zu gewähren.

„And I also have a big passion for music. So I work two days a week with these groups of children and three days I am also on one to one, only with one child“ (Interv. 13 nor, 83).

„Staff must make themselves available to children by supporting, inspiring and encouraging them in their play. This will also help to ensure that all children have good experiences, and get a sense of mastering interactions with other children through play. Particular attention must be given to children who do not participate in play, who are excluded or who destroy other children's games“ (NOR 2006, 2008-2595).

Abschließend zeigt sich, dass viele Pädagoginnen und Pädagogen Forderungen formulieren, die Rahmenbedingungen wie z. B. den Personalschlüssel zu verbessern, um eine gute Qualität der pädagogischen Arbeit zu gewährleisten. Ebenso fordern sie, die Forschungsbemühungen der Wissenschaft zu erweitern, um den Stellenwert von Bewegung in der pädagogischen Arbeit in Einrichtungen der FBBE zu begründen und zu verdeutlichen.

„Ja, you make like the basics for all kinds of movement during their development as person. And you take your habits with you. Even if you are like one and you are used to like eating healthy, trying healthy food and like enjoying the taste of it. It is the same as movement. If you are enjoying it from very low age you probably going to enjoy it when you are hit like ten, eleven, twelve. And it is not lot of science and research on it yet, but it is coming“ (Interv. 10 nor, 66).

Das pädagogische Personal vertraut dem gesetzlichen Rahmenplan und orientiert sich daran, ist zugleich an Neuerungen im Sektor der FBBE interessiert und beobachtet die Notwendigkeit, Forschungsbemühungen auszuweiten.

Die Ergebnisse sind um theoretische Bezüge zu ergänzen und zu diskutieren.

## 9.4 Diskussion

Die Diskussion bezieht sich auf das deutsche System der FBBE. Die theoretischen Erläuterungen veranschaulichen, dass sich das Früherziehungs- und Bildungssystem in Deutschland im Umbruch befindet und Nachholbedarf zu verzeichnen ist. Veränderungen, Umdenkprozesse, Umstrukturierungen und Unsicherheiten implizieren sowohl Chancen als auch Risiken.

Die Familie ist die primäre Sozialisationsinstanz früher Kindheit. Darüber hinaus partizipieren viele Kinder an Einrichtungen der FBBE. Die Teilhabequote von Kindern im Alter von vier bis fünf Jahren ist sehr hoch und nähert sich einer Vollversorgung an. Jüngere Kinder unter drei Jahren, insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund, besuchen seltener Einrichtungen der FBBE als ältere Kinder. Dennoch steigt die Teilhabequote ein- bis zweijähriger Kinder an (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 309). In Einrichtungen der FBBE wird ein Großteil der Kinder erreicht, der Kita-Besuch wird zur frühkindlichen Normalerfahrung, wenn auch in unterschiedlichem zeitlichem Umfang. Neben dem quantitativen Ausbau des Bereichs der FBBE sind Fragen an die Qualität der Angebote zu richten. Welche Wirkungen Angebote der FBBE entfalten, hängt maßgeblich von ihrer Qualität ab (vgl. (Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 13). In Deutschland gibt es Einrichtungen, die über eine hohe pädagogische Qualität und solche, die über eine unzureichende pädagogische Qualität verfügen. Varianzen in der pädagogischen Qualität sind zudem teilweise in der selben Einrichtung festzustellen (vgl. Schaaf, 2014, S. 4).

Das Beispiel der qualitativen Varianz spiegelt die Ambivalenzen im System der FBBE wider. Es gibt keine nationalen Richtlinien, keine Qualitätsstandards und kein elaboriertes System der Qualitätssicherung. Es hängt von Zufällen ab, welche pädagogische Qualität ein Kind in einer Einrichtung

der FBBE erfährt und wie der frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozess begünstigt oder benachteiligt wird.

Dieser Widerspruch, bzw. dieser Konflikt ist für den Sektor der FBBE charakteristisch. Auf der einen Seite sind Chancen und Hoffnungen für Gesellschaft und Individuum mit dem Kita-Besuch verbunden (siehe Kap. 5.2). Auf der anderen Seite offenbaren sich Risiken, da sich eine geringe pädagogische Qualität der Kita langfristig negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken kann (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 13).

Dieser Widerspruch, bzw. dieser Konflikt lässt sich auf den Bereich der Bewegungserziehung übertragen. Es gibt keine Vorgaben und Standards, kein System der Qualitätssicherung wie Bewegungserziehung verstanden und gestaltet werden soll und wie folglich frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse begünstigt oder benachteiligt werden. Auf der einen Seite sind Chancen und Hoffnungen für Gesellschaft und Individuum mit Bewegungserziehung verbunden (siehe Kap. 6.1). Auf der anderen Seite besteht das Risiko, dass Potenziale nicht entfaltet werden, wenn Bewegungserziehung unzureichend verwirklicht wird. Wie Bewegungserziehung verstanden und umgesetzt wird, wird von Unstimmigkeiten bzw. Spannungen beeinflusst. Anlehnend an Erikson, der sogenannte Krisen der Entwicklung beschreibt, wie z. B. Vertrauen vs. Misstrauen, können Krisen bzw. Spannungen in der Gestaltung von Bewegungserziehung beschrieben werden. Die Intention besteht in der positiven Bewältigung der Spannungen, sodass Risiken bekämpft und Chancen begünstigt werden (vgl. Haug-Schnabel & Bensel, 2008, S. 5 f.).

#### **9.4.1 Spannungen in der Bewegungserziehung**

Grundsätzlich unterscheiden sich die Einrichtungen der FBBE dahingehend wie die pädagogische Arbeit gestaltet wird. Die Spannungen liegen zwischen:

- Bildungsempfehlungen vs. Freiheit
- Struktur vs. Belieben

Es gibt Einrichtungen der FBBE, die sich in der pädagogischen Arbeit an den Bildungsgrundsätzen und -vereinbarungen orientieren und solche, die ihre gestalterischen Freiheiten betonen und ggfs. ein eigenständiges pädagogisches Profil entfalten. Es gibt Einrichtungen, die die pädagogische Arbeit anhand von pädagogischen Konzepten strukturieren wie z. B. das Konzept der Offenen Arbeit und solche, die beliebiger und spontaner arbeiten (vgl. Carle & Wenzel, 2007, S. 199) .

Bezüglich des pädagogischen Personals sind Verschiedenheiten auszumachen. Die Spannungen liegen zwischen:

- Diversität vs. Gleichheit

- Interesse vs. Desinteresse

Das pädagogische Personal kann über ähnliche persönliche Merkmale verfügen und sich im beruflichen Hintergrund gleichen. Das pädagogische Personal kann aber auch unterschiedliche Interessen – auch in Bezug auf Bewegungserziehung – aufweisen, Kindern verschiedene Anregungen bieten und als unterschiedliche Rollen-Modelle fungieren. Die Autoren der OECD-Studie *Starting Strong* plädieren dafür, die Diversität des Personals zu bestärken, da sie sich positiv auf Kinder auswirkt und u. a. hilft, Stereotypen entgegen zu wirken (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 46).

Die Atmosphäre und Erwachsenen-Kind-Interaktionen variieren zwischen den Einrichtungen der FBBE. Die Spannungen liegen zwischen:

- Ruhe und Entspannung vs. Unruhe und Anspannung
- responsiv und einfühlsam vs. restriktiv

Pädagogische Fachkräfte sind maßgeblich für die Atmosphäre in der Kita verantwortlich und können dazu beitragen, dass Kinder sich in Ruhe und Entspannung entfalten können und dass ihre Bedürfnisse beachtet werden (vgl. Schaaf, 2014, S. 2). Das Interaktionsverhalten des pädagogischen Personals ist eine zentrale Einfluss- und Wirkgröße im pädagogischen Kontext (vgl. Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 8). Das häufigste Interaktionsmuster zwischen Fachkraft und Kind ist die Handlungsanweisung (vgl. Schelle, 2011, S. 15). Die Forderung nach stabilen, einfühlsamen und anregenden Erzieher-Kind-Interaktionen wird betont (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 16).

Die Kindergruppe unterscheidet sich u. a. hinsichtlich ihres Alters und Entwicklungsstandes. Im Sinne Eriksons sind zudem Unterschiede in der Bewältigung von Entwicklungskrisen auszumachen, die sich in Vertrauen, Autonomie und Initiative gegenüber Misstrauen, Scham, Zweifel und Schuldgefühlen äußern. Die Spannungen lassen sich zusammenfassen in:

- Kinder unter drei Jahren vs. Kinder über drei Jahren
- Eigenständigkeit vs. Ängstlichkeit

Während Kinder unter drei Jahren in einer sicheren Bindung zum pädagogischen Personal, im sozialen Bezug in ihren Aktivitäten unterstützt und herausgefordert werden sollen, können sie im Alter über drei Jahren vom pädagogischen Personal achtsam darin bestärkt werden, initiativ zu sein (vgl. Viernickel, 2007, S. 38). Ängstliche Kinder bedürfen der besonderen Beachtung und Anregung (vgl. Zimmer, 2006a).

Bezüglich des Verständnisses und der praktischen Gestaltung von Bewegungserziehung in Kitas sind ebenfalls Spannungen zu erkennen zwischen:

- Ko-Konstruktion vs. Selbstbildung
- Struktur vs. Beliebigkeit
- Rhythmisierung vs. Spontaneität
- Spielen und Lernen vs. Freispiel

- kompetenzorientiert vs. fertigkeitsorientiert

Wie in Kapitel 5.4.5 und 6.2 dargestellt, ist es von Bedeutung eine Balance zwischen Aktivitäten, die vom Kind ausgehen und solchen, die vom pädagogischen Personal ausgehen, zu finden und aufrecht zu erhalten. Freie Bewegungsspiele vom Kinde ausgehend sind ebenso zu begünstigen, wie gemeinsame Aktivitäten und Anregungen durch das pädagogische Personal. Inhaltlich und methodisch vielfältige und kreative Bewegungsanregungen sind umzusetzen.

Die dargestellten Spannungen sollen die Unterschiedlichkeiten in der pädagogischen Arbeit in Kitas, insbesondere hinsichtlich der Gestaltung von Bewegungserziehung, zusammenfassen. Die Lösung der erschlossenen Spannungen muss nicht zwingend zugunsten der einen oder anderen Seite ausfallen. Kompromisse können erwägt, Variationen erprobt und gewisse Paradoxien erfahren, ausgehalten und aufgelöst werden. Es hängt von der Einrichtung, vom pädagogischen Personal, von der Kindergruppe und vom Einzelfall ab, wie erfolgreich mit den Spannungen umgegangen wird und welche Chancen dadurch begünstigt werden können. Damit Risiken abgemildert werden, ist es vonnöten, Konflikte zu thematisieren und zu reflektieren, um das richtige Gleichgewicht zwischen Autonomie und Heteronomie zu finden.

#### **9.4.2 Verständnis und Umsetzung von Bewegungserziehung**

Die theoretischen Erläuterungen verdeutlichen, dass Bewegung als personale Ressource in früher Kindheit wirken kann. Das meint, dass Bewegung nicht nur der Stärkung der körperlichen Verfassung und dem Aufbau motorischer Leistungsfähigkeit dient. Bewegung wird zudem als Gesundheits-, Entwicklungs- und Bildungsressource früher Kindheit verstanden. Ansprüche an eine Bewegungserziehung in Einrichtungen der FBBE, die Bewegung im Sinne einer personalen Ressource des Kindes verwirklichen, werden formuliert. Das heißt u. a., dass das pädagogische Personal das Bewegungskonzept der Kita reflektiert, das eigene Bewegungsverständnis hinterfragt, Bewegungserziehung thematisiert und didaktisch-methodisch gestaltet und umsetzt. Ungerer-Röhrich et al. (2012) kritisieren, dass Bewegungserziehung kontrovers diskutiert und umgesetzt wird und allgemein zu wenig Anerkennung erfährt (vgl. Ungerer-Röhrich et al., 2012, S. 273).

Die empirischen Analysen zeigen, dass das Verständnis und die Umsetzung von Bewegungserziehung variieren. Wenige der deutschen Pädagoginnen und Pädagogen verstehen Bewegung als Bildungsressource, bzw. als Querschnittsthema früher Kindheit. Das pädagogische Personal verweist kaum darauf, dass insbesondere in den ersten Lebensjahren Lernen und Bewegung eine Einheit bilden, dass Bewegung als Lernbereich auch andere Bildungsbereiche begünstigt oder Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsfähigkeit begünstigt (siehe Kap. 5.4). Anhand der theoretischen und empirischen Erläu-

terungen werden didaktische Gestaltungsmöglichkeiten zusammengefasst, wie Bewegungserziehung bestmöglich umgesetzt werden kann. Ein zukünftiges Ziel sollte es sein, neben einem Bewegungscurriculum, Qualitätskriterien für den Bildungsbereich Bewegung zu formulieren und Möglichkeiten der Überprüfung und Sicherung zu entwickeln. Krüger (2011) fordert die „qualitative administrative Absicherung des Bildungsbereichs Bewegung“ (Krüger, 2011, S. 2).

Nach Grupe und Krüger (2007) ist „Bewegung zum einen ‚Vermittlung zur Welt‘ und zum anderen ‚Wahrnehmung der Welt‘, sie ist ‚Organ‘ ihrer Erfahrung und ‚Instrument‘ ihrer Gestaltung in einem“ (Grupe & Krüger, 2007, S. 246). Wie diese Form der Bewegung aussieht, wie Bewegung als Organ und Instrument von Welt wirken kann, hängt von den Möglichkeiten der Bewegungserfahrungen ab, die in der Kita angeboten sind. Nach Siegler et al. (2005) richten Kinder ihre Aufmerksamkeit auf das, was ihnen die Umwelt anbietet. Kinder können all das wahrnehmen, Informationen aufnehmen und Erlebnisse erfahren, die die Umwelt ihnen ermöglicht (vgl. Siegler et al., 2005, S. 17). Daher ist es zwingend notwendig, dass Kinder in der Kita vielfältige Bewegungserfahrungen erleben können, dass Kita als Bewegungswelt gestaltet wird. Die Forderung nach differenzierten Sinneserfahrungen ist ebenso in den Bildungsgrundsätzen (2011) NRW formuliert:

„Kinder benutzen beim Spielen ihre Körpersinne und suchen differenzierte Erfahrungsmöglichkeiten über die verschiedenen Sinne (z.B. Tastsinn, Sehsinn, Hörsinn, Gleichgewichtssinn, Geschmacks- und Geruchssinn). Diese sind Grundvoraussetzungen für selbstgesteuerte Lern- und Bildungsprozesse“ (NRW 2011, 1866-2437).

Bewegungserziehung kann indirekt und direkt erfolgen. Indirekte Bewegungserziehung umfasst Maßnahmen, die vom Kind selbständig aufgesucht und vom pädagogischen Personal begleitet und unterstützt werden. Als Lern- und Arbeitsformen zählen dazu:

- selbstbestimmte Aktivität (Freispiel),
- Unterstützung der selbstbestimmten Aktivität (vgl. Ungerer-Röhrich et al., 2012).

Nach Viernickel (2007) besteht die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte darin, die „Selbstbildungspotenziale der Kinder durch eine angemessene und überlegte Gestaltung der Umwelt und durch das Aufgreifen und Erweitern der kindlichen Themen zu unterstützen und herauszufordern“ (Viernickel, 2007, S. 38).

Direkte Bewegungserziehung umfasst geplante und organisierte Bewegungsanregungen. Mit Bezug auf den kindlichen Entwicklungsstand und auf aktuelle Themen und Herausforderungen werden Bewegungsangebote inhaltlich-methodisch verwirklicht. Als Lern- und Arbeitsformen zählen dazu:

- angeleitete Aktivität,



- Vertiefung der angeleiteten Aktivität (vgl. Ungerer-Röhrich et al., 2012).

Im Zentrum der Bewegungserziehung steht das Kind, das bereits über bestimmte Erfahrungen verfügt und Möglichkeiten vielfältiger weiterer Bewegungsvollzüge in der Kita erfahren kann. Dazu zählen Situationen mit Erkundungscharakter wie z. B. Bewegungsbaustellen und Naturerfahrungen (vgl. Fischer, 2010, S. 120). Nach Kurz erschließen sich Kinder in offenen Bewegungsformen vieles selbst, wenn sie sich z. B. in der Natur „gefahrlos und ohne Angst vor Strafe bewegen dürfen“ (Kurz, 1978, S. 23). In der empirischen Untersuchung deutscher Kitas zeigt sich, dass Freispiel die dominante Form der Bewegungserziehung ist. Offene Bewegungssituationen können und sollten jedoch durch Pädagoginnen und Pädagogen unterstützt werden. Ebenso gilt es Formen der direkten Bewegungserziehung zu verwirklichen. Das pädagogische Personal kann sich als Teil der unmittelbaren und wirksamen kindlichen Umgebung verstehen und zu Bewegungsaktivitäten anregen, durch das Vorbild-Verhalten, die Beziehungsgestaltung, die Atmosphäre, die Raum-Gestaltung.

Es lässt sich zusammenfassen, dass der Bewegungsvollzug im kulturellen Kontext steht, von sozialen Bezügen abhängig ist und sich an sozialen Bezügen orientiert. Bewegungserziehung für Kinder in der Kita zu verwirklichen, kann u. a. aus personaler, anthropologischer, entwicklungspsychologischer und soziologischer Perspektive begründet werden.

„Körperliches und seelisches Wohlbefinden ist eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung und Bildung und ein Grundrecht von Kindern“ (NRW 2011, 743-833).

Die Perspektive kann sich ebenso auf das pädagogische Personal richten. Im Vollzug der Bewegungserziehung kann sich körperliches und seelisches Wohlbefinden bei den Pädagoginnen und Pädagogen einstellen.

#### **9.4.3 Zusammenfassung und Ausblick**

Es lässt sich zusammenfassen, dass an das System der FBBE Erwartungen und Hoffnungen gerichtet sind. „Von einer qualitativ guten Bildung, Betreuung und Erziehung im frühen Kindesalter erwarten wir positive Impulse für das Wohlbefinden und die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Kindern und für ihre Bildungskarriere bis weit ins Schul- und Jugendalter, ja bis ins Erwachsenenalter hinein“ (Tietze et al., 2013, S. 3). Der Besuch von Einrichtungen der FBBE wird allgemein als positiv bewertet, insbesondere für Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Die Struktur des Systems der FBBE und die Veränderungen im System der FBBE beinhalten Chancen und Risiken. Im Vergleich zur Schule verfügen Einrichtungen der FBBE über die Vorteile, dass

- der Besuch freiwillig ist,

- keine Selektionsfunktion zu erfüllen ist,
- keine Noten und Zensuren vergeben werden.

Die Kita verfügt im Vergleich zur Schule über mehr Autonomie, was zu Begünstigungen oder Benachteiligungen führen kann. Als Vorteil wirkt die Autonomie der Kita dann, wenn sie durch Offenheit und Freiheit auf die individuellen Gegebenheiten und Potenziale eingeht und die pädagogische Qualität begünstigt. Als Nachteil wirkt die Autonomie der Kita dann, wenn sie zu Beliebigkeit und Zufälligkeit führt und die pädagogische Qualität benachteiligt.

Einrichtungen der FBBE sollten die Vorteile der Offenheit und Autonomie bestmöglich nutzen. Das bedeutet, dass sich die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen an curricularen Vorgaben orientiert und individuelle Ausrichtungen ergänzt. Das bedeutet auch, dass die pädagogische Arbeit in der Kita strukturiert und intentional gestaltet ist.

Um Zufällen, Beliebigkeiten und der Abhängigkeit von Interessen entgegen zu wirken, sollte ein Bewegungsprofil für die gesamte Einrichtung entwickelt werden und die Kita als Bewegungsort verstanden werden. Wird Bewegungserziehung als Querschnittsthema der pädagogischen Arbeit verstanden und umgesetzt, können die Potenziale bestmöglich entfaltet werden. Alle Kinder werden dadurch erreicht und insbesondere ängstliche, passive und sozial benachteiligte Kinder zur Bewegung und zum Aufbau eines aktiven Lebensstils angeregt.

Damit die Potenziale von Bewegung als personale Ressource in früher Kindheit verwirklicht werden können, bedarf es Umdenk- und Veränderungsprozesse auf verschiedenen Ebenen. Die theoretischen und empirischen Erläuterungen verdeutlichen, dass neben dem pädagogischen Personal, die Einrichtung als solche, die durch Träger und Kommune beeinflusst wird, sowie gesellschaftliche Neuordnungen zur Verbesserung und positiven Beeinflussung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen beitragen können.

## 10 Fazit und Empfehlungen

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Alter von ein bis sechs Jahren zielt ab auf die Förderung der Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Die Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen ist ein eigenständiger alters- und entwicklungsspezifischer Bildungs- und Erziehungsauftrag. Im Vergleich zu Schulen haben Kindertageseinrichtungen den Vorteil, fernab von Noten, Leistungsdruck und Selektionsmechanismen Grundlagen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn und soziale Integration legen sowie (sozialer) Benachteiligung entgegenwirken zu können. Einrichtungen der FBBE haben auf der einen Seite eine größere Autonomie und größere Freiheiten als schulische Institutionen, an sie werden zugleich Anforderungen und Pflichten (siehe Kap. 5.2) gestellt. Gegenwärtig besteht das maßgebliche Ziel darin, die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kitas zu erhöhen. Das kann u. a. durch Umstrukturierungen, Profilbildungen, besser ausgebildetes Personal mit speziellen Aufgabenbereichen, gemeinsame Aktivitäten zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Kindern sowie gezielten, z. B. sprachlichen, körperlichen und kognitiven Anregungen gelingen. Das meint nicht, dass sich Kindertageseinrichtungen im Sinne von Schulen verändern und sogenanntes schulisches Lernen, das häufig als vorrangig kognitiver Wissenserwerb verstanden wird, präferieren sollen. Das meint, dass die Chancen, die Institutionen der FBBE bieten, genutzt und erschöpft werden sollen. Das meint auch, dass die Potenziale, die Bewegungserziehung in der Kita bietet, bestmöglich entfaltet werden sollen.

### 10.1 Resümee

Die Analysen verdeutlichen, dass das Verständnis und die Umsetzung von Bewegungserziehung in deutschen Kitas maßgeblich von Zufällen und persönlichem Belieben abhängen. Es gibt in Deutschland einige Kitas, die Bewegungserziehung als Leitbild der pädagogischen Arbeit verstehen und Bewegungspädagoginnen und -pädagogen beschäftigen. Es gibt in Deutschland Kitas, die ein Interesse an Bewegungserziehung offenbaren, Bewegungsanregungen für bestimmte Kindergruppen planen und gestalten und Pädagoginnen und Pädagogen mit einem Bewegungsprofil beschäftigen. Ein Großteil der Kitas in Deutschland zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass Bewegungserziehung ein untergeordnetes Thema der pädagogischen Arbeit ist und hauptamtlich tätige Pädagoginnen und Pädagogen ein marginales Bewegungsinteresse aufweisen. In diesen Kitas vollzieht sich Bewegungserziehung vorrangig in Form von offenen Bewegungsformen, im frühkindlichen Freispiel (siehe Kap. 8.6). In Deutschland gibt es für den Bereich der FBBE keine Vorgaben darüber, wie das pädagogische Personal im Hinblick auf das

Bewegungsprofil zusammengesetzt werden soll und wie Bewegungserziehung in der Kita zu verstehen und umzusetzen ist.

Offene Bewegungsformen, frühkindliches Freispiel und körperliche Aktivität allgemein tun Kindern gut. Aber Freispiel und körperliche Bewegung führen nicht per se zu einem erfüllten Lebensvollzug und zur Gesundheits-, Entwicklungs- und Bildungsförderung aller Kinder. Damit Bewegung als personale Ressource in früher Kindheit wirksam sein und Gesundheits-, Entwicklungs- und Bildungspotenziale entfalten kann, bedarf es curricularer Vorgaben und der didaktischen Gestaltung von Bewegungserziehung in Einrichtungen der FBBE. Das pädagogische Personal hat im Rahmen der gesellschaftlichen und trägerspezifischen Strukturen die Gelegenheit und Aufgabe, Bewegungserziehung zum Querschnittsthema der pädagogischen Arbeit in Kitas zu machen. Das meint, dass die Potenziale, die Bewegungserziehung in der Kita bietet, bestmöglich entfaltet werden und allen Kindern zugänglich sind.

Resümierend ist festzustellen, dass das Verständnis und die Umsetzung von Bewegungserziehung im Bereich der FBBE in Deutschland transformiert und weiterentwickelt werden soll. Das Ziel besteht darin, Bewegungserziehung nicht wie bisher von Zufällen und persönlichen Interessen abhängig sein zu lassen. Bewegungserziehung soll gegenwärtig und zukünftig zum Querschnittsthema früher Kindheit avancieren und Bewegung soll so als personale Ressource aller Kinder wirken können. Mit diesem Ziel gehen Forderungen an die gesellschaftliche und wissenschaftliche Ebene als auch an die Ebene der Einrichtungen und des pädagogischen Personals einher. Anhand der vorausgegangenen theoretischen und empirischen Analysen lassen sich Handlungsempfehlungen formulieren, die um kurze Hinweise, die auf den norwegischen Erfahrungen beruhen, ergänzt werden.

## 10.2 Handlungsempfehlungen

Die theoretischen und empirischen Analysen verdeutlichen, dass das Verständnis und die Umsetzung von Bewegungserziehung in deutschen Kitas der Reflexion und der Weiterentwicklung bedürfen. Damit Bewegungserziehung zum Querschnittsthema früher Kindheit werden kann, sind Empfehlungen an Gesellschaft und Wissenschaft als auch an die Träger und Einrichtungen, inklusive des pädagogischen Personals, formuliert.

- I. Die Verantwortung und Partizipation der Sportwissenschaften resp. der Sportpädagogik an Bewegungserziehung erhöhen

In Forschung, Lehre und Praxis sollte es zu einer engeren Verzahnung zwischen Sportwissenschaften resp. Sportpädagogik und Frühpädagogik kommen. Die Zusammenarbeit kann sich in Form von gemeinsamen Forschungsprojekten, Kooperationen in den Lehrtätigkeiten (in Theorie und Pra-

xis) und Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten darstellen. In der groß angelegten Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist der Bildungsbereich Bewegung unberücksichtigt. Vertreterinnen und Vertreter der Sportpädagogik sollten den Stellenwert frühkindlicher Bewegungserziehung für die Entwicklung und Bildung von Kindern betonen, Forschungsprojekte fordern und (Weiterbildungs-)Initiativen anregen.

## II. Bewegungserziehung in Hochschulcurricula und Ausbildungsordnungen implementieren

Die Analysen zeigen, dass Diskrepanzen zwischen den Bildungs- und Erziehungsplänen für die pädagogische Arbeit in Kitas und den Hochschulcurricula und Ausbildungsordnungen für das pädagogische Personal in Kitas bestehen. In den Bildungs- und Erziehungsplänen aller Bundesländer wird das Thema Bewegung – mit unterschiedlichen Begründungszusammenhängen – berücksichtigt. Die Hochschul- und Ausbildungscurricula für das pädagogische Personal in Kitas berücksichtigen mitunter das Themenfeld der Bewegungserziehung, vernachlässigen es jedoch teilweise auch vollständig. Die Implementierung von Bewegungserziehung in der Ausbildung des pädagogischen Personals für FBBE ist ein notwendiger und zwingender Schritt. Dazu bedarf es qualifizierter Lehrpersonen.

## III. Bewegungsqualifizierung der Dozierenden sichern

Dozierende mit einem Bewegungsprofil sollen für die hoch- und fachschulische Ausbildung des pädagogischen Personals im Themenbereich der Bewegungserziehung verantwortlich sein. Die Qualifizierung der Dozierenden muss auf Hochschulebene erfolgen, damit Bewegungserziehung im Gesundheits-, Entwicklungs- und Bildungsverständnis gelehrt, erforscht und erfahren werden kann. Die Bewegungsqualifizierung der Dozierenden darf nicht den Sportverbänden – durch Übungsleiterinnen und Übungsleiter – überlassen werden. Beratungen durch Sportverbände können die Qualifizierung ergänzen.

## IV. Curriculum Bewegungserziehung entwickeln

Vertreterinnen und Vertreter von Fach(Hoch-)schulen, (Sport-)Verbänden, Kommunen und Trägern sowie Dozierende, Studierende, Auszubildende, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und Kinder sollten gemeinsam an einem Curriculum Bewegungserziehung arbeiten, das Bewegung und Spiel zum Querschnittsthema FBBE werden lässt und didaktisch-methodische Gestaltungen benennt. Neben Möglichkeiten des frühkindlichen Freispiels sollen darin kreative Bewegungsangebote formuliert sein, die durch das pädagogische Personal angeregt werden. Direkte Bewegungserziehung soll sich an Kinder verschiedenen Alters und Entwicklungsstandes richten und individuelle Begünstigungen oder Benachteiligungen sowie Formen der Differen-

zierung berücksichtigen. Die Implementierung und verbindliche Umsetzung des Curriculums Bewegungserziehung gilt als ein weiteres Ziel.

#### V. Pädagoginnen und Pädagogen mit Bewegungsprofil hauptamtlich beschäftigen

Jede Einrichtung FBBE sollte über mindestens eine Bewegungspädagogin oder einen Bewegungspädagogen verfügen, der oder die für die Bewegungserziehung aller Kinder in der Kita verantwortlich ist. Ähnlich dem Bewegungstyp I (siehe Kap. 8.4.3.5) kann der Pädagoge oder die Pädagogin selbstständig Bewegungsangebote durchführen und Bewegungsstunden, von Kolleginnen und Kollegen durchgeführt, anregen. Weiter kann die Bewegungspädagogin oder der Bewegungspädagoge die Einrichtung in ihren räumlichen Strukturen auf differenzierte Bewegungs- und Materialerfahrungen hin überprüfen und gegebenenfalls Veränderungen vornehmen.

Ziel ist es, eine Schwerpunktbildung Bewegung, d. h. ein Bewegungsprofil – wie exemplarisch durch den Studiengang Kindheitspädagogik mit dem Schwerpunkt Bildung durch Bewegung der Hochschule Niederrhein angeregt – bei Pädagoginnen und Pädagogen zu implementieren, anstatt eine fachschulische Breitbandbildung zu beabsichtigen. Die klassische Breitbandbildung führt zu einem sogenannten Gleichheitsdilemma, das in der Elementarpädagogik über eine gewisse Tradition verfügt.

Verfügt eine leitende Person des pädagogischen Personals über ein kompetentes Bewegungsprofil, so besteht die Chance, die Einrichtung von innen heraus zu reformieren und zum Bewegungsort – ähnlich dem Konzept der Bewegten Schule – zu machen. Ein hauptamtlicher Bewegungspädagoge oder eine hauptamtliche Bewegungspädagogin verfügt über Vorteile gegenüber externen Bewegungsexperten oder Übungsleiterinnen aus Sportvereinen, da er oder sie idealerweise jederzeit zugänglich und qualifizierter ausgebildet ist sowie über ein differenzierteres Bewegungsverständnis und didaktisches Geschick verfügt.

#### VI. Bewegungserziehung in der Einrichtung der FBBE planen und gestalten

Die Chancen und Potenziale einer Profilbildung sollen genutzt werden, um Einrichtungen der FBBE zu Bewegungsorten zu machen. Dazu bedarf es mindestens einer Bewegungspädagogin oder eines Bewegungspädagogen, der oder die das Bewegungskonzept der Einrichtung reflektiert, das eigene Bewegungsverständnis offenbart, zum Austausch mit Trägern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Eltern und Kindern anregt und Bewegungserziehung für alle Kinder ermöglicht. Der Bewegungspädagoge oder die Bewegungspädagogin regt dazu an, die eigene Bewegungsbiografie des pädagogischen Personals und die Bedeutung von Bewegung für Kinder zu reflektieren. Neben Formen der indirekten Bewegungserziehung bietet der Bewegungspä-

dagoge oder die Bewegungspädagogin Formen der direkten Bewegungserziehung für alle Kinder an, um den Gesundheits-, Entwicklungs- und Bildungsprozess der Kinder zu stärken (siehe Kap. 5.4.5).

Damit einhergehend richten sich Forderungen an das gesamte pädagogische Personal:

*Forderung 1:*

*Das Verständnis von Selbstbildung in und durch Bewegung reflektieren!*

Neben der Möglichkeit, sich in offenen Bewegungsprozessen auszuprobieren, sollten alle Kinder die Möglichkeit bekommen, in anregenden und vielfältigen Bewegungssituationen Neues zu erfahren. Die Umgebung kann nicht nur von den Kindern selbst aufgesucht und gestaltet werden, sondern der Rahmen kann vom pädagogischen Personal ermöglicht werden. Anregungen zu neuen Bewegungserfahrungen in ungewohnter Umgebung mit unbekannten Herausforderungen müssen von kompetenten Partnern (mit)gestaltet werden. Die Bildungspotenziale von Bewegung – auch im Zusammenhang mit anderen Bildungsbereichen – können vom pädagogischen Personal erschöpft werden.

*Forderung 2:*

*Die eigene Rolle im kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess in Bezug auf Bewegung hinterfragen*

Die Frage, was Bewegung im kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozess bedeutet, geht mit der Frage einher, was der Pädagoge oder die Pädagogin im kindlichen Bewegungsprozess bedeutet.

„Also ich würde mich eigentlich eher so als Unterstützer sehen. Weil ich gucke wo was zu machen ist und versuche halt die Kinder auch schon selber Konflikte zu regeln und wenn es gar nicht geht, dann unterstütze ich die natürlich. Aber ansonsten würde ich jetzt nicht sagen, dass ich jetzt – Impulse gebe ich natürlich schon – aber das ist also auch in diesem Alter noch ziemlich schwierig“ (Interv. 8 deu, 64).

Bin ich selbst ein Bewegungsvorbild und rege Kinder zu explorativen Bewegungserfahrungen an? Worin bestehen meine Hauptaufgaben in Bezug auf den frühkindlichen Bewegungsprozess?

„Wenn ich mit Älteren zusammenarbeiten würde bestimmt. (lachend) aber aufgrund dessen, dass das noch so Kleine sind muss man halt auch gucken, dass die Gefahr mit manchen Dingen. Da wäre ich also noch ein bisschen vorsichtig, deswegen denke ich mal, ist es ganz gut, dass viel mit Polstern gearbeitet wird und dass man da so ein bisschen Bewegung reinbringt“ (Interv. 8 deu, 92).

Damit einher geht die Frage, ob eine Orientierung an den kindlichen Belangen und Wünschen im Fokus ist, ob das einzelne Kind im Mittelpunkt des Interesses steht. Stimmen die Forderungen der Kinder mit denen des pädagogischen Personals überein?

„Also mir fehlt schon so ein Stück Wiese, wo man dann auch einfach mal sagt, man setzt sich mit den Kindern nach draußen, kann draußen auch irgendwie mal ein Picknick machen oder man setzt sich auf die Wiese und singt zusammen. Das ist hier natürlich schwierig, weil der Boden auch oft super kalt ist und äh ja, aber das ist auch so das Einzige“ (Interv. 7 deu, 241).

### *Forderung 3:*

#### *Differenzierte Bewegungsanregungen für alle!*

Offene Bewegungsformen, die von den Kindern selbstständig aufgesucht werden, erreichen nicht alle Kinder in ausreichendem Maße. Um allen Kindern gerecht werden zu können, müssen alle Kinder differenzierte Bewegungsangebote erfahren. Diese können sich im Hinblick auf die Adressaten, Gruppengröße und -zusammensetzung, Intentionen, Formen und methodische Gestaltung unterscheiden. Weiter können sie in verschiedenen Räumen in und außerhalb der Kindertageseinrichtung mit verschiedenen Materialien und in verschiedenem zeitlichem Umfang bei jeder Wetterlage vollzogen werden. Das einzelne Kind kann so individuelle Bewegungserfahrungen in Verbindung mit weiteren Bildungsbereichen machen.

Es wird deutlich, dass Investitionen in die personale Qualifizierung und Ausstattung sowie curriculare Veränderungen einer räumlich-materiellen Ausstattung nachdrücklich zu bevorzugen sind. Die Handlungsempfehlungen und Maßnahmen können dazu beitragen, dass Bewegung für alle Kinder als personale Ressource verwirklicht werden kann, dass sich in und durch Bewegung Gesundheits-, Bildungs- und Entwicklungspotenziale entfalten. Dadurch kann sich in früher Kindheit ein bewegter, aktiver und anstrengungsbereiter Lebensstil ausbilden. Der Streuung zwischen fitten und unfitten Kindern kann ebenso vorgebeugt werden wie der frühzeitigen Vernachlässigung von Entwicklungsimpulsen und -unterstützungen sowie einer frühen Bildungsbenachteiligung.

Neben Empfehlungen, die sich an Gesellschaft und Wissenschaft richten und auf die Einrichtungen wirken (top-down), gibt es Empfehlungen, die sich an die einzelne Einrichtung und das jeweilige pädagogische Personal richten und ihre Wirkung entfalten können (bottom-up). Veränderungen und Entwicklungen können sich durch gesellschaftliche Neuerungen ebenso ergeben wie durch Neuordnungen in persönlichen Selbstverständnissen, Einstellungen und Handlungen. Zudem können Veränderungen auf verschiedenen Ebenen zusammen einen Wandel im Verständnis und in der Umsetzung von Bewegungserziehung begünstigen.

Die Empfehlungen sind um knappe Hinweise, die auf den Erfahrungen Norwegens beruhen, zu ergänzen.



## Was wir von Norwegen lernen können

### 1. Die Hierarchisierung im pädagogischen Personal als Chance zu nutzen!

Die Hierarchisierung innerhalb des pädagogischen Personals enthält den Vorteil, dass das besser ausgebildete Personal über pädagogische Maßnahmen entscheidet und als Vorbild fungiert. Themenbereiche werden arrangiert, kindliche Bedürfnisse thematisiert, Interaktionsverhalten reflektiert. Zudem werden Aufgaben durch das besser ausgebildete Personal organisiert, verteilt und somit klare Strukturen geschaffen. Das weitere pädagogische Personal kann von der Vorbildfunktion lernen, seine eigene professionelle Haltung hinterfragen, Anregungen geben und zur pädagogischen Gestaltung beitragen.

### 2. Die Heterogenität im Personal als Chance zu nutzen!

Diversität im pädagogischen Personal bereichert die Arbeit in Einrichtungen der FBBE. Verschiedene Individuen unterschiedlichen Alters, Geschlechts, ethnischen, sozialen und beruflichen Hintergrundes verfügen über verschiedene Interessen, Stärken und Sichtweisen und bereichern so nicht nur die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen, sondern fungieren ebenso als unterschiedliche (Rollen-)Vorbilder für die Kinder.

### 3. „Schlechte“ räumliche und materielle Gegebenheiten als Chance zu nutzen!

Unzureichende räumliche und materielle Gegebenheiten innerhalb der Einrichtungen der FBBE können insofern als Chance genutzt werden, als dass sie zu Kreativität und zu innovativer Nutzung, Veränderung und Gestaltung anregen. Das pädagogische Personal kann gemeinsam mit den Kindern über Möglichkeiten der Nutzung und Gestaltung beraten, sich den Herausforderungen öffnen, neue Räume – auch außerhalb der Einrichtung – explorieren und erkunden und somit zu körperlicher und geistiger Aktivität beitragen. Der OECD-Vergleich verdeutlicht, dass Norwegen bezüglich der beanspruchten Außenfläche in Quadratmetern (ca. 25–30 m<sup>2</sup>) pro Kind den ersten Platz belegt (vgl. Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 62 f.).

### 4. „Schlechtes“ Wetter als Chance zu nutzen!

Schlechtes, regnerisches, kaltes Wetter soll nicht dazu anregen, passiv zu sein und die Außenräume der Einrichtungen zu vernachlässigen. In den ersten Lebensjahren entwickeln sich der Lebensstil und die Gewohnheiten der Kinder, die auf das gesamte Leben wirken. Einen aktiven und bewegten Lebensstil zu entwickeln meint auch, Möglichkeiten zu Aktivitäten im Freien auch bei „schlechtem“ Wetter verantwortlich zu nutzen. Die Natur dient dabei als facettenreicher Bildungs- und Lernraum.

### 10.3 Kritische Reflexion

Die Frühpädagogik ist eine junge Wissenschaftsdisziplin, die sich in einem Entwicklungsprozess befindet. Förderale Strukturen, regionale Unterschiede, gesellschaftliche Wandlungsprozesse, Bildungsaspirationen und Professionalisierungsbestrebungen sind nur einige Aspekte, die auf das theoretische Verständnis der Frühpädagogik und auf die pädagogische Arbeit in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Entwicklung wirken. Akteure und Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen nehmen Einfluss auf die quantitative und qualitative Entwicklung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung.

Ebenso ist der Themenbereich der Bewegungserziehung für Kinder bis sechs Jahren in Einrichtungen der FBBE, insbesondere für die Sportpädagogik, eine noch junge Perspektive. Diverse Akteure mit unterschiedlichen Ansichten und Begründungszusammenhängen betrachten und beeinflussen die Entwicklung des Verständnisses und die praktische Umsetzung von Bewegungserziehung in früher Kindheit. Die vorausgegangenen theoretischen und empirischen Erläuterungen betonen das Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen. Die Pluralität der Wirkfaktoren zwingt zur Eingrenzung des Themenfeldes, erschwert mitunter vertiefte Analysen und vernachlässigt partiell Erläuterungen. Bestimmte Entscheidungen und Eingrenzungen wurden im Forschungsprozess mit dem Versuch vorgenommen, unterschiedliche Perspektiven nicht vollständig zu vernachlässigen.

Das vorrangige Ziel der Arbeit bestand darin, das Verständnis und die Umsetzung von Bewegungserziehung in Kitas näher zu untersuchen. Neben ausführlichen theoretischen Erläuterungen wurden im empirischen Forschungsprozess übergeordnete Bildungs- und Rahmenpläne für die Kita-Arbeit berücksichtigt. Einige Aspekte, die ebenfalls auf Bewegungserziehung in Kitas wirken, blieben jedoch unberücksichtigt. Dazu zählen:

- die Perspektive der Dozierenden an Fach(Hoch)-Schulen,
- die gegebenen Ausbildungspläne und ggf. Hochschulcurricula des pädagogischen Personals der Kitas,
- die summarische Entwicklung des Bewegungsprofils des pädagogischen Personals.

Zudem wurden die Perspektive der Eltern und der familiäre Hintergrund der Kinder nur geringfügig in die Analysen einbezogen. Ebenso hätte das einzelne Kind selbst, als zentraler Akteur des Bewegungsvollzugs, differenzierter – in verschiedenen Alters- und Entwicklungsstadien – analysiert werden können. Befragungen mit Eltern und Kindern können das Bild über das Verständnis, die Gestaltung und Umsetzung von Bewegungserziehung in Kitas vervollkommen.

Bewegungserziehung in der Kita nimmt im internationalen Raum einen unterschiedlichen Stellenwert ein. Bewegungserziehung im internationalen

Raum näher zu betrachten erscheint sinnvoll, um dem Ethnozentrismus in Alltag und Wissenschaft entgegenzuwirken und zukunftsweisende Modelle bzw. sogenannte Best-Practice-Modelle entschlüsseln zu können. Deutsche und norwegische Kitas in Bezug auf Bewegungserziehung zu analysieren hilft Gemeinsamkeiten und länder- und kulturspezifische Besonderheiten und Rahmenbedingungen darzustellen. Zugleich zwingt es dazu, die Forschungsergebnisse vor diesem – norwegischen – Hintergrund zu deuten. Das Bewegungsverständnis und die Umsetzung von Bewegungserziehung stehen in einem gesellschaftlichen Kontext und orientieren sich an kulturellen und sozialen Bezügen. Würde ein anderes Land bzw. ein anderer kultureller Hintergrund die vergleichende Perspektive bilden, so hätten andere Forschungsergebnisse erzielt werden können.

Die Forscherin ist sich der Subjektivität ihrer Beobachtungen, der sozialen Konstruktionen in der Bearbeitung der Interviews und des Bezugsrahmens, in den die Forschungsergebnisse einzuordnen sind, bewusst. Die Intention besteht darin, die Subjektivität und Standortverbundenheit sowohl bei den Erforschten bzw. dem erforschten Gegenstand als auch der Forscherin in die Analyse einzubinden und systematisch zu reflektieren. Die Untersuchung des Forschungsgegenstandes und -feldes wurde so präzise und gewissenhaft wie möglich durchgeführt. Die Herausforderung bestand nicht nur im Zugang zum Forschungsfeld, sondern auch darin, in Norwegen Interviews in nicht-muttersprachlicher Sprache zu führen. Zudem ist es herausfordernd, atmosphärische, affektive, interaktive, nicht-gesprochene Empfindungen zu beschreiben, in Worte und Texte zu fassen und zu interpretieren.

Zusammenfassend lässt sich darstellen, dass die Forschungsarbeit versucht, facettenreiche theoretische Kenntnisse mit Ergebnissen der empirischen Untersuchung zu verbinden. Das qualitative Forschungsdesign bezieht sich auf die eingegrenzte Stichprobe, d. h. Kindertageseinrichtungen in Essen und Oslo. Im Rahmen dieser Stichprobe sind die gegenstandsbezogenen Forschungsergebnisse zu deuten, die keine verallgemeinerbaren Aussagen beanspruchen. Die Entscheidung für Essen als exemplarischen Standort NRWs und Deutschlands und Oslo als exemplarischen Standort Norwegens ist theoretisch und praktisch begründet. Die Analysen beziehen sich auf den Untersuchungszeitpunkt und lassen keine Aussagen über längsschnittliche Entwicklungsprozesse zu. Die Forschungsarbeit richtet sich nach der Grounded Theory Methodology. Der Vorteil besteht darin, dass die Forscherin sich dem Themenfeld offen nähert, Kategorien induktiv bildet und theoretische mit empirischen Erkenntnissen verknüpft. Eine deduktive Vorgehensweise hätte es andererseits ermöglicht, vorab gebildete Kategorien, wie z. B. Inhalte der direkten und indirekten Bewegungserziehung, auch quantitativ zu erfassen und zu analysieren.

Ausblickend erscheint es lohnend und notwendig, die gegenstandsbezogene Theorieentwicklung und die generierten Hypothesen (hinsichtlich der Bewe-

gungs- und Einrichtungstypen) in weiteren Untersuchungen zu überprüfen. Ein quantitatives Untersuchungsdesign bietet sich dafür an.

## 10.4 Ausblick

Im sportpädagogischen und -didaktischen sowie frühpädagogischen Rahmen sind Forschungsprojekte, die den quantitativen und qualitativen Stellenwert sowie Angebote einer indirekten und direkten Bewegungserziehung in Einrichtungen der FBBE untersuchen, unterrepräsentiert. Es bedarf der vertieften Analyse von Zielen, Inhalten, Methoden, altersadäquater Umsetzung, zeitlichem Umfang, räumlich-materiellen und personellen Strukturen von Bewegungserziehung, um eine Einschätzung des gegenwärtigen Standes vorzunehmen und Weiterentwicklungspotenziale zu benennen. Gezielte fachdidaktische Fragestellungen beanspruchen eine präzise Untersuchung.

Im fachdidaktischen Interesse rückt das pädagogische Personal in den Fokus der Betrachtungen. Das Anliegen besteht darin, das pädagogische Personal hinsichtlich des Bewegungsverständnisses, der eigenen Bewegungs- und Berufsbiografie, der Aus- und Weiterbildung genauer zu analysieren und Bewegungserziehung in FBBE (zwischen Sportwissenschaft und Frühpädagogik) zu thematisieren. Wie entwickelt und gestaltet sich das Profil eines Bewegungspädagogen oder einer Bewegungspädagogin und über welche Kompetenzen sollte er oder sie verfügen, um Bewegungserziehung (alters)differenziert zu verwirklichen?

Die im Rahmen der Arbeit kontrastierten Bewegungstypen I bis IV können in einem quantitativen Untersuchungsdesign abgefragt werden. Die Häufigkeitsverteilung in der einzelnen Einrichtung und in einer großen Stichprobe – z. B. in einem bestimmten regionalen Raum – ist von Interesse. Ebenso bedarf es der Abfrage und der Verteilung der bewegten Einrichtungstypen (qualifiziert, natürlich, vielfältig, konservativ). Formulierten ländertypischen Thesen der Bewegungserziehung in Deutschland und Norwegen können zusätzlich in quantitativen Untersuchungen überprüft werden.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird zudem deutlich, dass die Altersspanne von ein bis sechs Jahren sehr groß ist und Kinder unterschiedlicher Entwicklungsstände fasst. In dieser Arbeit konnte nicht hinreichend geklärt werden, welche Angebote für Kinder welchen Entwicklungsstandes sinnvoll sind. Das Themenfeld individuellen Bewegungslernens in FBBE bedarf zukünftig vertiefter Analysen. Das einzelne Kind soll präziser betrachtet werden. Der frühkindliche Bewegungsvollzug, der Antrieb zur Bewegung, Motive und Einflüsse auf den Bewegungsprozess können genauer untersucht werden. Offene Fragen beziehen sich auf den individuellen Bewegungsvollzug im sozialen Kontext. Dazu zählen z. B.:

- Wie wirkt sich die Persönlichkeit des Kindes auf das Bewegungsverhalten aus? Und wie wirkt das kindliche Bewegungsverhalten auf die Persönlichkeitsentwicklung?
- Welche Bewegungserfahrungen sammeln die Kinder in ihrer Familie, in ihrer Freizeit? Und wie werden Bewegungsvollzüge begünstigt oder benachteiligt?

Weiter sind Fragen an die Qualität der Bewegungserziehung in Kitas zu stellen. In Anlehnung an die Maßnahmen der OECD-Länder (Organisation for Economic Cooperation and Development et al., 2012, 2013, S. 13) lässt sich hinsichtlich der Bewegungserziehung in Kitas in quer- und längsschnittlichen Untersuchungen erforschen, ob

- Qualitätsziele und gesetzliche Regelungen festgelegt,
- Curricula und Standards konzipiert und umgesetzt,
- Qualifikationen, Fortbildungen und Arbeitsbedingungen verbessert,
- Familien und Gemeinwesen eingebunden,
- Datenerhebung, Forschung und Monitoring gefördert

werden.

Die vertiefte Auseinandersetzung der Sportpädagogik mit (Qualitäts-)Merkmale von Bewegungserziehung in Kitas erscheint lohnend. Zum einen können Vertreterinnen und Vertreter der Sportpädagogik dazu beitragen, ein Curriculum Bewegungserziehung für FBBE zu entwickeln. Zudem können Sportpädagoginnen und Sportpädagogen die Suche und Sicherung von Best-Practice-Modellen und zukunftsweisenden Planungsmodellen auch im internationalen Raum bestärken. Zum anderen können Sportpädagoginnen und Sportpädagogen mit Frühpädagoginnen und Frühpädagogen an einem gemeinsamen Verständnis von Bildung, Bewegung und Bewegungserziehung arbeiten sowie zu Reflexionen und Perspektivwechseln anregen. Diese Ansätze gilt es in zukünftigen Forschungsvorhaben und -projekten zu verwirklichen.

## 11 Literaturverzeichnis

- (2013). *Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz). KiBiz.*
- Ahnert, L. (2005). Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In L. Ahnert & u.a. (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 1, S. 9–54). München: Verl. Dt. Jugendinst.
- Ahnert, L. (2011). Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 310–328). Bern: Huber.
- Alt, C. (2002). Die Vielfalt familialer Lebensformen aus Sicht der Kinder. In H.R. Leu (Hrsg.), *Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern* (S. 139–170). Opladen: Leske u. Budrich.
- Altgeld, K., Krüger, T. & Menke, A. (2009). *Von der Kindertageseinrichtung zum Dienstleistungszentrum. Ein internationaler Länderreport* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Ariès, P. (2000). *Geschichte der Kindheit* (14. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verl.
- Bachmann, G. (2009). Teilnehmende Beobachtung. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 248–271). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Bahr, S., Kallinich, K., Beudels, W., Fischer, K., Hölter, G. & Jasmund, C. (2012). Bedeutungsfelder der Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter. *Motorik*, 35 (3), 98–109.
- Bayer, H. & Bauereiss, R. (2002). Amtliche Statistik als Basis für die Darstellung regionaler Unterschiede in den Ressourcen für den Kinderalltag. In H.R. Leu (Hrsg.), *Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern* (S. 205–252). Opladen: Leske u. Budrich.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. (2003). *Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung.* München.
- Becker-Stoll, F. (2008). Welche Bildung brauchen Kinder? In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 115–124). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Behrens, M. (2009). Sozial-emotionale Entwicklungsförderung in der Psychomotorik - Bewegungsorientierte Förderung zur Stärkung des kindlichen Selbstwertgefühls. In J. Seewald & C. Reichenbach (Hrsg.), *Aktuelle The-*

- men in Psychomotorik und Motologie. Zwischen Forschungsauftrag und Praxisbezug* (S. 23–34). Dortmund: vml.
- Berger, M. (2010, 11. Juli). *Von der "geistigen Mütterlichkeit" zur "Professionalität". Eine historische Analyse des heutigen Erzieher/-innenberufs in der öffentlichen Kleinkindererziehung*. Zugriff am 31. Juli 2014 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2098.html>.
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.). (2013). *Länderreport Nordrhein-Westfalen 2013*.
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.). (2014a). *Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. Pressemitteilungen und -grafiken. NRW*.
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.). (2014b). *Tabellen zum Ländermonitor - Stand Juli 2014*.
- Bertram, H. (2006). *Zur Lage der Kinder in Deutschland. Politik für Kinder als Zukunftsgestaltung. Innocenti Working Paper No. 2006-02*. Florenz: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bertram, H. (2008a). Die Zukunft von Kindern als Zukunft der Gesellschaft. In H. Bertram (Hrsg.), *Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland* (S. 16–36). München: Beck.
- Bertram, H. (2008b). Was wir von Oliver Twist lernen können. In H. Bertram (Hrsg.), *Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland* (S. 7–15). München: Beck.
- Beudels, W., Klein, J., Kopi, A., Stahl-von Zabern, J. & Zabern, L. von. (2014). *Quantitative Hauptuntersuchung - Online Befragung bei frühpädagogischen Fach- und Lehrkräften. Handzettel zur Fachtagung BiK - Bewegung in der frühen Kindheit*.
- Bock, K. (2010). *Kinderalltag - Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern* (Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Bock-Famulla, K. (2008). *Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2008. [Transparenz schaffen - Governance stärken]*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bock-Famulla, K. (2014). *Woher kommt das Geld für die Kitas? Die Finanzierung der frühkindlichen Bildung und Betreuung in Deutschland | ErzieherIn.de*. Zugriff am 14. August 2014 unter <http://www.erzieherin.de/woher-kommt-das-geld-fuer-die-kitas.php>.
- Böhm, A. (2000). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E.v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, 55628: Rowohlt's Enzyklopädie, S. 475–484). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Bos, W., van Ackeren, I., Amonn, J., Bellenberg, G., Berkemeyer, N., Bosch, G., Briedigkeit, E., Dux, W., Fried, L., Fuchs-Rechlin, K., Harney, K., Herdin, G., Hillebrand, A., Holtappels, H.G., Howaldt, J., Kaufmann, J., Kersting, V., Mill, U., Müller-Böling, D., Pelka, B., Reintjes, C., Rösner, E.,

- Schilling, M., Schröder, A. & Stöbe-Blossey, S. (2012). *Bildungsbericht Ruhr*. Münster: Waxmann.
- Bös, K. (2003). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. 2. Aufl. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 85–107). Schorndorf: Hofmann.
- Bös, K. (2009). *Motorik-Modul. Eine Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit und körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ; Abschlussbericht zum Forschungsprojekt* (Forschungsreihe / Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bd. 5) (1. Aufl., Stand: Januar 2009). Baden-Baden: Nomos.
- Bös, K. & Mechling, H. (1983). *Dimensionen sportmotorischer Leistungen* (Wissenschaftliche Schriftenreihe des Deutschen Sportbundes, Bd. 17). Schorndorf: Hofmann.
- Bös, K., Oberger, J., Lämmle, L., Oppen, E., Romahn, N., Tittlbach, S., Wagner, M., Woll, A. & Worth, A. (2008). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern. In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 137–157). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Bowlby, J. (2005). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (Beiträge zur Kinderpsychotherapie, 13) (5., neu gestaltete Aufl.). München [u.a.]: Reinhardt.
- Brandl-Bredenbeck, H.P. (2008). Bewegung, Spiel und Sport im internationalen Vergleich. In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 427–451). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Bullinger, M. & Ravens-Sieberer. (2009, 02. Juli). *Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen. Beitrag aus dem life-Dossier „Gesundheit“*. Zugriff am 25. August 2014 unter [http://life.epb.uni-hamburg.de/files/life\\_Kinder.pdf](http://life.epb.uni-hamburg.de/files/life_Kinder.pdf).
- Bundesministerium der Justiz. (2013, 25. Juni). *gesamt.pdf*. Zugriff am 16. Dezember 2013 unter <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/eschg/gesamt.pdf>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). (2007). *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.). (2013, 09. Juli). *UN-Kinderrechtskonvention.pdf*. Zugriff am 16. Dezember 2013 unter <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.). (2003). *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. Weinheim, Basel, Berlin:: Beltz.



- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.). (2004). *OECD: Early Childhood and Policy Review. 2002-2004 Hintergrundbericht Deutschland*. München.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.). (2006). 12. *Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.). (2008). *Dossier Ausbau der Kinderbetreuung - Kosten, Nutzen, Finanzierung*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.). (2009). *Forschungsreihe Band 5 - Motorik-Modul. Eine Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit und körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Baden-Baden.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.). (2010). *Wohlfahrtsstaatliche Einflussfaktoren auf die Geburtenrate in europäischen Ländern. Evidenzen aus Schweden, Finnland, Norwegen und Frankreich*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.). (2013). 14. *Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. (Deutscher Bundestag. Drucksache. 17/12200 Unterrichtung durch die Bundesregierung). Köln: Bundesanzeiger Verlagsges.
- Bundesregierung (Hg.). (2008). *Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Köln: Bundesanzeiger Verlag.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen*. Köln.
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2013a). *Datenreport 2013 - Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.). (2013b). *Bevölkerung und Demografie. Auszug aus dem Datenreport 2013*. Zugriff am 23. Dezember 2013.
- Bünemann, A. (2008). Zum komplexen Ursachengeflecht von Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter. In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 115–124). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Carle, U., Wenzel, D., Haring, M. & u.a. (2007). Vorschulische Bildung im Kindergarten. In M. Haring, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 185–202). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Der paritätische Gesamtverband (Hg.). (2012). *Arme Kinder - arme Eltern. Zahlen, Daten, Fakten*. Berlin.

- Der paritätische Gesamtverband (Hg.). (2013). *Zwischen Wohlstand und Verarmung: Deutschland vor der Zerreißprobe. Bericht zur regionalen Armutsentwicklung in Deutschland 2013*. Berlin.
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft. *Ad-hoc-Ausschuss Elementarbereich: Ziele und Aufgaben*. Zugriff am 05. September 2013 unter <http://www.sportwissenschaft.de/index.php?id=1249>.
- Deutscher Bundestag (Hg.). (2000). *Sechster Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland, Leistungen – Belastungen - Herausforderungen und Stellungnahme der Bundesregierung*. Bonn/ Berlin.
- Deutscher Bundestag (Hg.). (2013, 04. Juli). *Microsoft Word - 13223.doc - 01\_Gesetzentwurf.pdf*. Zugriff am 16. Dezember 2013 unter [http://www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a06/anhoerungen/archiv/56\\_Kinderrechte/01\\_Gesetzentwurf.pdf](http://www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a06/anhoerungen/archiv/56_Kinderrechte/01_Gesetzentwurf.pdf).
- Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (3. Aufl). Braunschweig [u.a.]: Westermann.
- Dewey, J. & Oelkers, J. (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. Aufl). Weinheim: Beltz.
- Dietrich, K. & Landau, G. (1990). *Sportpädagogik. Grundlagen, Positionen, Tendenzen* (Rororo, 8623: rororo Sport) (Orig.-Ausg). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dordel, S. (2000). Kindheit heute: Veränderte Lebensbedingungen reduzierte motorische Leistungsfähigkeit. ? Motorische Entwicklung und Leistungsfähigkeit im Zeitwandel. *Sportunterricht*, 49 (11), 341–349.
- Dordel, S. (2007). *Bewegungsförderung in der Schule. Handbuch des Sportförderunterrichts* (5. Aufl). Dortmund: Verl. Modernes Lernen.
- Drieschner, E. & Gaus, D. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der fröhpädagogischen Bildungsdebatte. In, *"Bildung" jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Festschrift für Reinhard Uhle zum 65. Geburtstag* (S. 183–220). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Ehni, H.W., Kretschmer, J. & Scherler, K. (1985). *Spiel und Sport mit Kindern* (Rororo, 7629: rororo-Sachbuch: rororo-Sportbücher: Schulsport-Praxis) (Orig.-Ausg). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Eisenbarth, I., Popp, V., Quante, S., Thieme, I., Biemann, A. & Ungerer-Röhrich, U. (2006). Schatzsuche im Kindergarten – Stärken von Kindern, Erzieherinnen und Eltern im Fokus. *Haltung & Bewegung*, 26 (4), 15–22. Zugriff am 18. August 2013 unter [http://www.fachportal-paedagogik.de/fis\\_bildung/suche/fis\\_ausg.html](http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_ausg.html).
- Ellingsæter, A.L. & Arnlaug, L. (2007, 14. November). *Väterquote wirkt – Wahlfreiheit nicht*. Zugriff am 14. August 2014 unter [http://hbs4.boeckler.de/pdf/impuls\\_2007\\_18\\_7.pdf](http://hbs4.boeckler.de/pdf/impuls_2007_18_7.pdf).

- F. Barth. (2010). Gespräch mit Nobelpreisträger Heckman. "Die Mittelschicht soll Gebühren zahlen". *SZ Süddeutsche Zeitung*, 1–6.
- Fertig, M. & Tamm, M. (2006). Kinderarmut in reichen Ländern. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 26 (8), 18–24.
- Fischer, K. (1996). Wahrnehmung als Erkundungsaktivität. Ein Forschungsbeitrag zur Fundierung des Wahrnehmungsbegriffes in der Psychomotorik. *Motorik*, 19 (1), 18–25.
- Fischer, K. (2001). *Einführung in die Psychomotorik* (UTB für Wissenschaft. Uni-Taschenbücher. 2239). München: Reinhardt.
- Fischer, K. (2008). Bewegung als Erkundungsaktivität. *Motorik*, 31 (4), 174–179.
- Fischer, K. (2009). Implikationen der aktuellen Bildungsdebatte in der Vorschulpädagogik für die Formulierung von Forschungsfragen in der Psychomotorik/ Motologie. In J. Seewald & C. Reichenbach (Hrsg.), *Aktuelle Themen in Psychomotorik und Motologie. Zwischen Forschungsauftrag und Praxisbezug* (S. 35–54). Dortmund: vml.
- Fischer, K. (2010). Die Bedeutung der Bewegung für Bildung und Entwicklung im (frühen) Kindesalter. In G.E. Schäfer & J. Bilstein (Hrsg.), *Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (Frühe Kindheit: Pädagogische Ansätze, S. 117–131). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fischer, K. (2011). Konzept und Wirksamkeit der Psychomotorik in der Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 30 (1), 2–16.
- Fischer, K. & Bahr, S. (2014). *Qualitative Analyse des Bewegungsverständnisses in Bildungs- und Orientierungsplänen und Fachschulcurricula. Handzettel zur Fachtagung BiK - Bewegung in der frühen Kindheit*. Köln.
- Flick, U. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie) (3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 395–407). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Forum Menschenrechte [Hg.]. (2011). *Menschenrechte und frühkindliche Bildung in Deutschland. Empfehlungen und Perspektiven*. Berlin.
- Frei, P. & Reinartz, V. (2008). Auswertung qualitativer Daten entlang der Grounded Theory. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport. 163, S. 187–268). Schorndorf: Hofmann.
- Frey, A. & Mengelkamp, C. (2007). Auswirkungen von Sport und Bewegung auf die Entwicklung von Kindergartenkindern. *Bildungsforschung*, 4 (1), 1–19.
- Freymann von, T. (2006). Lernen unter anderen Bedingungen – Beispiel Finnland - Zum Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Schule. In Opp, G., T. Hellbrügge, L. Stevens (Hg.) (Hrsg.), *Kindern gerecht werden. Kontro-*

- verse Perspektiven auf Lernen in der Kindheit* (S. 49–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Friederichs, H. (2008). „Ich möchte nicht zurück zu Mama“. *GEOKompakt - Kindheit*, Nr. 17 (12), 128–129.
- Fthenakis, W.E. (2004). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In W.E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 18–37). Freiburg [u.a.]: Herder.
- Funke-Wieneke, J. (2004). *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen - zentrale Ansätze - entwicklungspädagogische Konzeption* (Bewegungspädagogik, 1). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Gage, N.L., Berliner, D.C. & Bach, G. (1996). *Pädagogische Psychologie*. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Giering, D. (2007). Arme Kinder. In Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland 2007. Daten, Fakten, Hintergründe* (S. 73–88). Freiburg, Breisgau: Velber.
- Ginsburg, H. & Oppen, S. (2004). *Piagets Theorie der geistigen Entwicklung* (Klett schulpraktische Reihe) (9. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Gisbert, K. (2004). Wie Kinder das Lernen lernen. Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen. In W.E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 78–105). Freiburg [u.a.]: Herder.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (2008). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research* (3. Aufl.). New York: Aldine de Gruyter.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2005). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung* (2. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Grupe, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1989). Anthropologische Grundlegung der Leibeserziehung. *International Review of Education*, 35 (1), 17–33.
- Grupe, O. (2001). Sportpädagogik und Sportwissenschaft. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 133, S. 13–24). Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. & Krüger, M. (2007). *Einführung in die Sportpädagogik* (Sport und Sportunterricht, 6) (3., neu bearb. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Gudjons, H. (2003). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch*. 8., aktualisierte Aufl (8. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Günter, M. (2012). Arme Kinder sind arm dran! - Das Recht auf soziale Teilhabe. In S. Penka & R. Fehrenbacher (Hrsg.), *Kinderrechte umgesetzt. Grundlagen, Reflexion und Praxis* (S. 75–79). Freiburg im Breisgau: Lambertus.

- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2008). *Vom Säugling zum Schulkind – Entwicklungspsychologische Grundlagen*. (Kindergarten heute spezial). Freiburg [u.a.]: Herder.
- Hauke, G. (2013). *Strategisch Behaviorale Therapie (SBT). Emotionale Überlebensstrategien Werte Embodiment*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Heiland, H. (1990). 150 Jahre Kindergarten. Zur Gründung des Kindergartens am 28. Juni 1840 durch Friedrich Fröbel. *Erziehen heute* 40 (1990) 2, S. 28-31, 40, 28-31. Zugriff am 31. Juli 2014 unter [http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1575/pdf/Heiland\\_Helmut\\_150\\_Jahre\\_Kindergarten\\_D.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1575/pdf/Heiland_Helmut_150_Jahre_Kindergarten_D.pdf).
- Heim, R. (2008). Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 21-42). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Heim, R. & Stucke, C. (2003). Körperliche Aktivität und kindliche Entwicklung – Zusammenhänge und Effekte. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 127-144). Schorndorf: Hofmann.
- Heimlich, U. (2001). *Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder* (2., überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt.
- Heintze, C. (2007). *Bildung und Gesundheit als öffentliche Güter im wohlfahrtsstaatlichen Kontext – ein Vergleich zwischen Deutschland und skandinavischen Ländern hinsichtlich Finanzierung, Wohlfahrtsergebnissen und Beschäftigungsrelevanz*. Leipzig: Hans-Böckler-Stiftung.
- Herm, S. (2007). *Psychomotorische Spiele für Kinder in Krippen und Kindergärten* (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Herm, S. (2013). *Psychomotorische Spiele für Kinder in Krippen und Kindergärten* (14., überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Hogrebe, N., Schulz, S. & Böttcher, W. (2012). Professionalisierung im Elementarbereich – Personalentwicklung im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit. *Soziale Passagen*, 4 (2), 247-261.
- Holz, G. (2006). Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 26 (8), 3-10.
- Horch, K. (2008). ). Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen: Ausgewählte Ergebnisse des Nationalen Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 125-136). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Hradil, S. (2005). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- HS Niederrhein. (2014). *Kindheitspädagogik studieren an der HS Niederrhein*. Zugriff am 19. August 2014 unter <http://www.hs-niederrhein.de/sozialwesen/studium/kindheitspaedagogik-bachelor-of-arts/>.
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens - A study of the play-element in culture*. London, Boston & Henlay: Routledge & Kegan Paul.
- Hunger, I. (2005). Qualitative Interviews mit Kindern. Besonderheiten, Erfahrungen und methodische Konsequenzen. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 69–84). Schorn-dorf: Hofmann.
- Hurrelmann, K. (2006). *Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwis-senschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförde-rung* (Grundlagentexte Soziologie) (6., völlig überarb. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Karnatz, E. (2008). *Internationale Lösungsansätze in der frühkindlichen Bil-dung*. 1. Aufl (Argumente der Freiheit. 21). Berlin: Liberal-Verl.
- Kastner, J. & Petermann, F. (2009). Entwicklungsbedingte Koordinationsstö-rung. *Psychologische Rundschau*, 60 (2), 73–81.
- Kasüschke, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg.). (2008). *Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession*. 1. Aufl (Grundlagen der Frühpädagogik. 1). Köln: Link.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fall-kontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Aufla-ge). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Ketelhut, K., Mohasseb, I. & Ketelhut, R. (2007). Bewegungsförderung im Kin-dergarten - Fitness für Kids. *Haltung und Bewegung*, 27 (1), 5–10.
- Kiper, H., Limbourg, M. & Steins, G. (2011). Soziales Lernen, soziale Kompe-tenz, Sozialerziehung. Versuch einer begrifflichen Klärung. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule*. 1. Aufl (S. 31–54). Wiesbaden: VS-Verl.
- Klafki, W. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (Reihe Pädagogik) (4. Aufl). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Klieme, E., Döbert, H., Baethge, M., Füssel, H.-P., Hetmeier, H.-W., Rau-schenbach, T., Rockmann, U. & Wolter, A. (2008a). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Klieme, E., Döbert, H., Baethge, M., Füssel, H.-P., Hetmeier, H.-W., Rau-schenbach, T., Rockmann, U. & Wolter, A. (2008b). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Korczak, J., Beiner, F. & Dauzenroth, E. (1999). *Sämtliche Werke Band 4. Wie liebt man ein Kind*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.

- Kösters, W. (2007). Demographischer Wandel – Wenn Kinder zur begehrten Mangelware werden... In Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland 2007. Daten, Fakten, Hintergründe* (S. 19–29). Freiburg, Breisgau: Velber.
- Kramer, K. (2008). Die Welt des Ungeborenen. *GEOkompakt - Kindheit*, Nr. 17 (12), 24–31.
- Krappmann, L. (2002). Ungleichheit der Interaktions- und Beziehungschancen in der Kinderwelt. In H.R. Leu (Hrsg.), *Sozialberichterstattung zu Lebenslagen von Kindern* (S. 67–78). Opladen: Leske u. Budrich.
- Krappmann, L. (2012). KinderRechte umgesetzt? Erfahrungen und Empfehlungen aus der Arbeit im UN-Ausschuss. In S. Penka & R. Fehrenbacher (Hrsg.), *Kinderrechte umgesetzt. Grundlagen, Reflexion und Praxis* (S. 13–23). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Krause, C. & Lorenz, R.-F. (2009). *Was Kindern Halt gibt. Salutogenese in der Erziehung*. Literaturverz. S. 225 - 234. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kreckel, R. (1992). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit* (Theorie und Gesellschaft, 25). Frankfurt [u.a.]: Campus-Verl.
- Krenz, A. (2006). Kinder spielen sich ins Leben. *Erziehungskunst*, 70 (4), 409–413.
- Krieger, C. (2008). Leitfaden-Interviews. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 163, S. 45–64). Schorndorf: Hofmann.
- Krombholz, H. (2005). *Bewegungsförderung im Kindergarten. Ein Modellversuch* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 152). Schorndorf: Hofmann.
- Krüger, F.W. (2011). Bewegung als Bildungsbereich in Kitas. Pädagogischer Anspruch, Kompetenzbedarf, Professionalisierung von Erzieherinnen. *Motorik*, 34 (1), 2–10.
- Kubesch, S. & Walk, L. (2009). Körperliches und kognitives Training exekutiver Funktionen in Kindergarten und Schule. *Sportwissenschaft*, 39 (4), 309–317.
- Kuckartz, U. (2005). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (Lehrbuch) (1., Aufl). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kückens, J. (2008). Die Entdeckung der Kindheit. *GEOkompakt - Kindheit*, Nr. 17 (12), 88–89.
- Kuhlmann, D. (2005). Qualitative Forschung in der Sportpädagogik. Zur Einführung: Bilanz und Perspektiven. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 7–29). Schorndorf: Hofmann.
- Kuhn, P. (2009). *Kindgemäße Bewegungserziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (Hg.). (2009, 13. Januar). *Gemeinsamer Rahmen für die Bildung in den Kindertagesstätten des Elementarbereichs*. Zugriff am

18. August 2013 unter  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf).
- Kurz, D. (1978). Bewegungserziehung im Elementar- und Primarbereich. In E. Hahn, G. Kalb & L. Pfeiffer (Hrsg.), *Kind und Bewegung* (S. 19–32). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. & Tietjens, M. (1998). Kinder und Jugendliche. In K. Bös & W. Brehm (Hrsg.), *Gesundheitssport. Ein Handbuch* (S. 95–197). Schorndorf: Hofmann.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4., vollst. überarb. Aufl). Weinheim [u.a.]: Beltz PVU.
- Landsberg, B. & Plachta-Danielzik, S. & Müller, J. (2008). Risikofaktor Adipositas. In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 107–114). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Largo, R.H. (2000). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung* (5. Aufl). München [u.a.]: Piper.
- Largo, R.H. (2007). Wachstum und Entwicklung. In M.J. Lentze, J. Schaub, F.J. Schulte & J. Spranger (Hrsg.), *Pädiatrie. Grundlagen und Praxis* (S. 8–62). Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg.
- Largo, R.H. & Benz-Castellano, C. (2005). Entwicklungsaufgaben und Krisen in den ersten Lebensjahren. In L. Thun-Hohenstein (Hrsg.), *Übergänge. Wendepunkte und Zäsuren in der kindlichen Entwicklung* (S. 75–87). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Legewie, H. (1995, 2008). Beobachtungsverfahren. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp & von Rosenstiel, L & Wolff, S. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 189–193). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Liegle, L. (2010). Didaktik der indirekten Erziehung. In G.E. Schäfer & J. Bilstein (Hrsg.), *Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (Frühe Kindheit: Pädagogische Ansätze, S. 11–25). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Liegle, L. (2013). *Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder*. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüscher, K. (1975). Perspektiven einer Soziologie der Sozialisation - Die Entwicklung der Rolle des Kindes. *Zeitschrift für Soziologie*, 4 (4), 359–379. Zugriff am 16. Dezember 2013 unter <http://zfs-online.ub.uni-bielefeld.de/index.php/zfs/article/viewFile/2280/1817>.
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (3., überarb. Aufl). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.



- Meinel, K. & Schnabel, G. (2007). *Bewegungslehre, Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (11., überarb. und erw. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Merkens, H. Teilnehmende Beobachtung. Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter. In, Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hg.) 1992 – *Analyse verbaler Daten* (S. 216–247).
- Mey, G. *Zugänge zur kindlichen Perspektive - Methoden der Kindheitsforschung. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin*. Berlin: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Miethling, W.-D. (2008). Triangulation: Kompositionsform von Perspektiven- und Methodenvielfalt. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport. 163, S. 209–232). Schorndorf: Hofmann.
- Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie* (Lehrbuch) (4. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport & Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.). (2011). *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.). (2003). *Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten*. Düsseldorf.
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionalisierungsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 0 (0), 4–12.
- Moser, T. (2007). *Das Kindergartenangebot in den nordischen Ländern - unter besonderer Berücksichtigung von Körper und Bewegung*. Hamburg.
- Moser, T. (2012, April). *Die Bedeutung von Körper und Bewegung in Skandinavischen Kindergärten*. Bayreuth.
- Munzinger (Hg.). (2013). *Norwegen - Soziales und Bildung*. Zugriff am 15. August 2014 unter <http://www.munzinger.de/document/03000NOR040>.
- Norwegian Ministry of Education and Research. *Act no 64 of June 2005 relating to Kindergartens. The Kindergarten Act*.
- Norwegian Ministry of Education and Research. (2006). *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*.
- Norwegian Ministry of Education and Research. (2007, 20. November). *Early Childhood Education and Care Policy*. Zugriff am 15. August 2014 unter <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/kindergarden/early-childhood-education-and-care-polic.html?id=491283>.
- Oberhuemer, P. (2012). *Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich*. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). München.

- Oerter, R. (1973). *Moderne Entwicklungspsychologie* (13. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*. Lizenz des Quintessenz Verl., München (Beltz-Taschenbuch, 46: Psychologie) (Durchges. Neuaufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Oerter, R. (2007). Entwicklungspsychologische Perspektiven von Bildung. In M. Harring, C. Rohlfis & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 117–136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oerter, R. & Montada, L. (1998). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. (4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verl.-Union.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2008). *Entwicklungspsychologie. [Lehrbuch]*. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: BeltzPVU.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2006a). *Starting strong II. Early childhood education and care. Summary in German*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2006b). *Starting strong II. Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development, Deutsches Jugendinstitut e. V. & Hrsg. (2012, 2013). *Starting Strong III. Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Rüsselsheim.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (Hg.). (2013). *Bildung auf einen Blick 2013: OECD-Indikatoren*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, Germany.
- Pasternack, P. (2008). Die Akademisierung der Frühpädagogik. In H. von Baluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen* (S. 37–50). Opladen: Budrich.
- Pauen, S., Elsner, B. (2008). Neurologische Grundlagen der Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. [Lehrbuch]*. 6., vollst. überarb. Aufl (S. 67–84). Weinheim: BeltzPVU.
- Postman, N. (2003). *Das Verschwinden der Kindheit* (13. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623–641.
- Rauh, H. (2008). Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. [Lehrbuch]*. 6., vollst. überarb. Aufl (S. 149–224). Weinheim: BeltzPVU.
- Reichert-Garschhammer, E. (2009). Die Bildungspläne von Bayern und Hessen - Länderkooperation als Chance und Bereicherung. In F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0*

- bis 10 Jahren* (Frühe Kindheit. Pädagogische Ansätze, S. 148–177). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Rethorst, S. & Fleig, P. & Willimczik, K. (2008). Effekte motorischer Förderung im Kindergartenalter. In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 237–254). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Richartz, A. (2008). Wie man bekommt, was man verdient. Faustregeln zum Führen qualitativer Interviews. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport. 163, S. 15–44). Schorndorf: Hofmann.
- Robert Koch-Institut & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.). (2012, 04. September). *Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Zugriff am 23. August 2013 unter [http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Kiggs/Basiserhebung/KiGGS\\_GPA.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Kiggs/Basiserhebung/KiGGS_GPA.pdf?__blob=publicationFile).
- Robert-Koch-Institut (Hg.). (2012, 08. August). *Erste Ergebnisse der KiGGS-Studie - Ergebnisbroschüre.pdf*. Zugriff am 23. August 2013 unter [http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Kiggs/Basiserhebung/Ergebnisbrosch%C3%BCre.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Kiggs/Basiserhebung/Ergebnisbrosch%C3%BCre.pdf?__blob=publicationFile).
- Robert-Koch-Institut (Hg.). (2008). *Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Nationalen Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS)*. Berlin.
- Rommel, A., Lampert, T. & Bös, K. (2008). Sport und Bewegung im Kindes- und Jugendalter - ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand. In L. Klaes, F. Podding, S. Wedekind & Zens, Yvette C. K. (Hrsg.), *Fit sein macht Schule. Erfolgreiche Bewegungskonzepte für Kinder und Jugendliche* (S. 3–27). Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Rosenkötter, H. (2013). *Motorik und Wahrnehmung im Kindesalter. Eine neuropädagogische Einführung* (Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rossmann, P. (1996). *Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (Psychologie-Lehrbuch) (1. Aufl.). Bern [u.a.]: Huber.
- Rossmann, P. (2012). *Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (Verlag Hans Huber, Programmbereich Psychologie) (2., überarb. Aufl.). Bern: Huber.
- Roth, K. & Willimczik, K. (1999). *Bewegungswissenschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Michel, E. & Roebbers, C.M. (2010). Exekutive Funktionen: Zugrundeliegende kognitive Prozesse und deren Korrelate bei Kindern im späten Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 42 (2), 99–110.
- Roux, S. (2003). *PISA und die Folgen: Bildung im Kindergarten. Grundlagen, Materialien, Perspektiven*. Landau: Verl. Empirische Pädagogik.

- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.). (2005). *Band 2: Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich*. München: DJI-Verlag.
- Schaaf, J. (2014). Bildungsforscherin Fabienne Becker-Stoll im Gespräch. "Krippe im ersten Lebensjahr? - Nein!". *FAZ Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Schachinger, E. (2007). "Alle Wege führen nach Rom!". Frühpädagogik im internationalen Vergleich. *Erziehung & Unterricht*, 157 (5-6), 461–473.
- Schäfer, G.E. (Hrsg.). (2005a). *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen* (2. erw. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Schäfer, G.E. (2005b). Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. *Sozial Extra*, 29 (1), 6–11.
- Schäfer, G.E. (2005c). Was ist frühkindliche Bildung? In G.E. Schäfer (Hrsg.), *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen* (S. 15–74). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Schäfer, G.E. (2007). Bildung von 0 bis 7. In F. Eller & A.G. Wildfeuer (Hrsg.), *Problemfelder kindlicher Entwicklung. Beiträge aus der Sicht unterschiedlicher Disziplinen* (Schriften der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen. 3, S. 117–139). Opladen: Budrich.
- Schäfer, G.E. (2010). Fachfrau für den kindlichen Anfängergeist. In G.E. Schäfer & J. Bilstein (Hrsg.), *Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (Frühe Kindheit: Pädagogische Ansätze, S. 38–49). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schavan, A. (2007, 26. August). *Weg mit den alten Zöpfen!* Zugriff am 29. Juli 2014 unter <http://www.zeit.de/2007/35/Schavan-Interview/seite-3>.
- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich*. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München.
- Scherer, H.-G. (2008). Zum Gegenstand von Sportunterricht: Bewegung, Spiel und Sport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 24–35). Balingen: Spitta-Verl.
- Scherler, K. (1975). *Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Begründung einer vorschulischen Bewegungs- und Spielerziehung durch Piagets Theorie kognitiver Entwicklung* (Reihe Sportwissenschaft, 2). Schorndorf: Hofmann.
- Scheuerl, H. (1973). Spiel und Bildung. In A. Flitner & M. Almy (Hrsg.), *Das Kinderspiel. Texte* (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, 20, S. 18–29). München: Piper.
- Scheuerl, H. (1997). *Theorien des Spiels* (Das Spiel, 2) (12. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Schlack, H.G. & Esser, G. (2009). Umschriebene Entwicklungsstörungen. In H.G. Schlack, R. Kries & U. Thyen (Hrsg.), *Sozialpädiatrie. Gesundheits-*

- wissenschaft und pädiatrischer Alltag* (S. 158–184). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Schmidt, W. (2002). *Sportpädagogik des Kindesalters. 2., neu bearb. Aufl* (Kinder - Jugend - Sport - Sozialforschung. 1).
- Schmidt, W. (2003). Kindheiten, Kinder und Entwicklung: Modernisierungstrends, Chancen und Risiken. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 19–42). Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt, W. (2008). Sozialstrukturelle Ungleichheiten in Gesundheit und Bildung – Chancen des Sports. In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 43–61). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Schöler, H. (2012). Zur Professionalisierung der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 1 (2), 103–110.
- Scholz, G. & Heinzel, F. (2012). Teilnehmende Beobachtung. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (Kindheiten, S. 116–133). Weinheim u.a: Beltz Juventa.
- Seebauer, R. (2009). *Fenster nach Europa. Intensiv-Programm EURIDENT* (Bd. 7). Wien, Berlin, Münster: Lit.
- Seils, E. & Klein, M. (2013). Die Betreuung von Kleinkindern im westeuropäischen Vergleich. *WSI-Mitteilungen*, 66 (8), 598–605.
- Siegler, R.S., DeLoache, J.S. & Eisenberg, N. (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (1. Aufl). Heidelberg: Elsevier, Spektrum Akad. Verl.
- Singer, W. (2002). Was kann ein Mensch wann lernen? In N. Killius & Kluge, J. & Reisch, L. (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (Edition Suhrkamp. 2289, S. 78–99). Frankfurt, Main: Suhrkamp.
- Sportjugend NRW (Hg.). (2005). *Kindergärten kommen in Bewegung. Handlungsrahmen für ein Bewegungspädagogisches Konzept*. Duisburg.
- Stadt Essen (im Auftrag des Oberbürgermeisters) & Kinderbüro (Hg.). (2003). *Kinderbericht 2003, Zur Lebenslage von Kindern in Essen. Langfassung (unveröff. Manuskript)*. Essen.
- Starker, A., Lampert, T., Worth, A., Oberger, J., Kahl, H. & Bös, K. (2007). Motorische Leistungsfähigkeit. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS). *Bundesgesundheitsbl-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 50 (5/6), 775–783. Zugriff am 25. August 2013 unter <http://edoc.rki.de/oa/articles/reseht2jMxKkw/PDF/25Ev2B98tpnw.pdf>.
- Statistics Norway (Hg.). (2014). *Kindergartens, 2013, final figures*. Zugriff am 15. August 2014 unter <http://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/barnehager>.

- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hg.). (2007). *Demografischer Wandel in Deutschland - Bevölkerungs- und Haushaltsentwicklung im Bund und in den Ländern*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hg.). (2011). *Wie leben Kinder in Deutschland? Begleitmaterial zur Pressekonferenz*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hg.). (2012). *Geburten in Deutschland - Ausgabe 2012* -. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hg.). (2013). *Statistisches Jahrbuch 2013*. Wiesbaden.
- Stöbe-Blossey, S. & Torlümke, A. (2010). Neue Anforderungen in der frühkindlichen Bildung. In S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung* (S. 121–153). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Storch, M., Cantenie, B., Hüther, G. & Tschacher, W. (Hrsg.). (2010). *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen ; mit Ergänzungskapitel "Embodiment im Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)"* (2., erw. Aufl). Bern: Huber.
- Strübing, J. (2004). *Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (Qualitative Sozialforschung, 15) (1. Aufl). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Süßenbach, J. & Hoffmann, D. (2011). Sozialerziehung im Schulsport. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule*. 1. Aufl (S. 281–299). Wiesbaden: VS-Verl.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play* (2. print., 1. Harvard Univ. Press paperback ed). Cambridge, Mass. [u.a.]: Harvard Univ. Press.
- Sygyusch, R., Tittlbach, S., Brehm, W., Oppen, E. & Lampert, T. & Bös, K. (2008). Zusammenhänge zwischen körperlich-sportlicher Aktivität und motorischer Leistungsfähigkeit. In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 159–176). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Tholey, P. (1980). Erkenntnistheoretische und systemtheoretische Grundlagen der Sensorik aus gestalttheoretischer Sicht. *Sportwissenschaft*, 10 (1), 7–35.
- Thomas, R.M. & Feldmann, B. (2002). *Die Entwicklung des Kindes. [ein Lehr- und Praxisbuch]* (Beltz-Taschenbuch, 114: Psychologie) (Erw. Neuauflg.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 53, 16–35. unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7267>.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Benschel, J., Eckhardt, A.G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (2013). *NUBBEK. Nationale Un-*

- tersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick.*
- Tschacher, W. & Storch, M. (2010). Embodiment und Körperpsychotherapie. In A. Künzler, C. Böttcher, R. Hartmann & M.-H. Nussbaum (Hrsg.), *Körperzentrierte Psychotherapie im Dialog. Grundlagen, Anwendungen, Integration Der IKP-Ansatz von Yvonne Maurer* (S. 161–176). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Ungerer-Röhrich, U., Eisenbarth, I. & Thieme, I. (2007). Schatzsuche im Kindergarten - ein ressourcenorientierter Ansatz zur Förderung von Gesundheit und Bewegung. *Motorik*, 30 (1), 27–34.
- Ungerer-Röhrich, U., Popp, V. & Wolf, S. (2012). Bewegung im Elementarbereich. Bestandsaufnahme und Perspektiven. *Sportunterricht*, 61 (9), 271–278.
- Unicef. (2012). *Ergebnisse der UNICEF-Vergleichsstudie 2012. Kinderarmut in reichen Ländern: Mittelplatz für Deutschland*. Köln.
- Viernickel, S. (2007). Perspektiven der Qualitätssicherung und -entwicklung im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Schnadt (Hrsg.), *Neue Wege gehen - Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. Mit 4 Tabellen* (S. 36–47). München [u.a.]: Reinhardt.
- Viernickel, S. (2008). Bildungsprozesse in der Krippe. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen* (S. 175–210). Opladen: Budrich.
- Völker, K. (2008). Wie Bewegung und Sport zur Gesundheit beitragen - Tracking-Pfade. In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 89–106). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Wagenblass, S. (2010). Frühe Förderung und Bildung als Planungsaufgabe. In S. Maykus & R. Schone (Hrsg.), *Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven* (S. 349–358). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Walther, C. & Klug, P. (2007). Armut bei Kindern mit Migrationshintergrund. In Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland 2007. Daten, Fakten, Hintergründe* (S. 19–29). Freiburg, Breisgau: Velber.
- Weinert, F.E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen* (Beltz Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Weischer, C. (2007). *Sozialforschung* (UTB, 2924: Soziologie). Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- WHO. (1948, 2009). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation. Übersetzung*. Zugriff am 21. Januar 2014 unter <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19460131/index.html>.
- Witt, H. (2001). *Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung* (2(1), Art. 8).

- Wolff, S. (1995, 2008). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp & von Rosenstiel, L. & Wolff, S. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 502–514). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Woll, A., Jekauc, D., Mees, F. & Bös, K. (2008). Sportengagements und sportmotorische Aktivität von Kindern. In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 177–191). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Zimmer, R. (1994). *Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen fuer die Praxis*. 2. Aufl (Basismaterial Kindergarten). Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2004). *Kursbuch Bewegungsförderung. So werden Kinder fit und beweglich* (Unsere gesunde Kita) (1. Aufl). München: Don Bosco Verl.
- Zimmer, R. (2006a). *Alles über den Bewegungskindergarten. 1. Aufl. der vollst. überarb. und erw. Neuausg. (2. Gesamtaufl.)* (Profile für Kitas und Kindergärten). Freiburg, Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2006b). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.
- Zimmer, R. (2007). Bildung durch Bewegung - Bewegung in der Bildung. *Motorik*, 30 (1), 3–11.
- Zimmer, R. (2008a). Bildung durch Bewegung in der frühen Kindheit. In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 211–236). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Zimmer, R. (2008b). Sprache und Bewegung. In W. Schmidt, R. Zimmer & K. Völker (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 255–276). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Zimmer, R. (2010). Wie kommt ein Kind zur Sprache? Zur Bedeutung der Bewegung beim Erwerb sprachlicher Kompetenzen. *Motorik*, 32 (4), 142–149.



## **12 Anhang**

Dokumente

Interviewtranskripte

Beobachtungsprotokolle